



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ
НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Главный редактор В. Г. Горещий
Заместитель
главного редактора С. В. Степанова

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. Горещий	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. Конишева	А. И. Холомкина
Т. А. Круглова	Н. Я. Чутко
М. Р. Львов	О. Ю. Шарاپова
С. Г. Макеева	

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа, группы продленного дня, «Календарь учителя»	Т. А. Семейкина
Русский язык, чтение	Н. Л. Фетисова
Математика, изо- бразительное искусство, физическая культура	М. И. Герасимова
Трудовое воспитание, «Наши коллеги», сельские школы, критика и библиография	Р. П. Моргун
Приложение	И. С. Ордынкина О. Ю. Шарاپова
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. Луканкин	Л. П. Стойлова
Т. С. Пиче-оол	П. М. Эрдниева

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
В. Л. Вознесенский

Художник Л. С. Фатьянова

Компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод

Корректор Н. А. Ростовская

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

9 2002



Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации.
Основан
в ноябре 1933

Уважаемые читатели!

Наступила осень, а с ней и новый учебный год. Для ко-го-то он станет первым на избранном учительском пути. Мы приветствуем наших молодых коллег и надеемся, что журнал станет для них надежным и верным помощником в постижении азов педагогического мастерства.

Наши постоянные подписчики знают, что журнал «Начальная школа» и его Приложение всегда предлагают своим читателям разнообразные теоретические и практические материалы, необходимые для повседневной работы в школе: статьи ведущих педагогов, ученых, методистов, авторов учебников о проблемах современной начальной школы и путях их решения, тематические и поурочные планирования по разным предметам, примерные конспекты уроков, материалы для внеклассной работы, текущие проверочные работы, информационно-методические письма и приказы Министерства образования РФ. Журнал и впредь будет стараться помогать учителям, работающим по разным системам обучения и участвующим в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования.

Надеемся, что некоторое увеличение подписной цены журнала, вызванное введением 10–20% НДС на печатную продукцию и распространение периодических изданий, не заставит вас, уважаемые коллеги, отказаться от дружбы с журналом — вашим надежным помощником, который в следующем году отметит свое 70-летие. Мы будем рады встретить его вместе с вами.

С новым учебным годом вас, дорогие наши учителя!

Об условиях подписки на журнал «Начальная школа» и его Приложение читайте на с. 127.

В МИРЕ ИСКУССТВА СЛОВА

Дарите Добро
(интервью с Н. Ю. Дуровой)3

ТЕМА НОМЕРА: Факультет начального образования Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара

Е. П. Титков. Наш факультет	12
Ю. И. Симакова. Гуманистические идеи в педагогике В. П. Вахтерова	14
В. А. Сахаров. В. А. Сухомлинский и современность.....	20
Е. М. Харитинина, К. М. Вилкова, Л. И. Грязева. Курс «Гражданское образование» в начальной школе	23
Т. Н. Ушенина. Не ошибись, учитель	27
А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина. Психолого-медико-социальная коррекция личности ребенка с синдромом раннего воровства.....	31
Ф. А. Сулейманова, Е. В. Стрижова. Значение факторов окружающей живой природы в укреплении здоровья младших школьников	41
Р. А. Данилина. Осуществление преемственности дошкольного и начального образования.....	44
Т. М. Беднова, Е. В. Абрамова. «Русская азбука» – это интересно.....	48
Е. С. Савельева. Чтение с настроением..	52
Н. М. Белянкова, С. А. Калишкина. Работа над синонимикой существительных как фактор межпредметной интеграции в начальной школе	57
А. В. Кочеткова. Комплексные методы развития связной речи младших школьников.....	64
Л. В. Филиппова. Семантика глаголов звучания в системе словарной работы младших школьников	68
М. И. Зайкин, В. А. Колосова. Провоцирующие задачи как средство развития критичности мышления школьников	73

Э. В. Маклаева. Об одном из аспектов методико-математической подготовки учителей начальных классов
 78 |

А. К. Козырев, И. В. Ряхинова. Экспериментальная программа курса информатики на факультете начального образования	82
Е. К. Войнова. Большие проблемы театра для маленьких	85
В. Н. Соколова. Приобщение младших школьников к народной музыкальной культуре.....	87
В. Н. Аксютченко, С. А. Жданкина. Праздник русской матрешки.....	92

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

И. В. Рачкова. Книги, которые нам нужны	96
Л. А. Фролова. О задачнике по чтению к «Родной речи»	100
А. А. Плешаков. Методика работы по курсу «Мир вокруг нас» в I классе	103

РАЗМЫШЛЕНИЯ, ФАКТЫ, МНЕНИЯ

С. В. Иванов. Русский язык в школе: проблемы предмета.....
 109 |

КРУГЛЫЙ ГОД

М. В. Голованова, О. Ю. Шарапова. В рябиновом сентябре.....	118
Песня о начальной школе.....	122
Е. С. Аносова. «Кроет уж лист золотой...»	123
Памяти В. В. Даниловой.....	126
Подписной абонемент	127



Дарите Добро

Ее имя знакомо многим детям и взрослым. Выступления умных зверей ее театра видел каждый. Ее удивительного тембра голос, узнаваемый из тысячи других, страстно звучит в защиту природы, добра и справедливости против насилия, варварства, лжи, лицемерия, безгласности, стяжательства. **Наталья Юрьевна Дурова** – художественный руководитель, Генеральный директор Московского театрального комплексного центра «Страна чудес дедушки Дурова», Народная артистка СССР и России, лауреат Государственной премии, писатель, академик Российской Академии естественных наук, академик Международной академии духовного единства народов мира, академик Международной академии цирков, член совета Международной театральной академии; вице-президент благотворительного Фонда старых актеров им. И. М. Смоктуновского, член Российского Детского фонда и обладатель золотой медали им. Л. Толстого, член экологического движения России «Кедр», член Попечительского совета Фонда примирения и согласия под покровительством Патриарха Алексия II, член Попечительского совета фонда милосердия «Дети, родители которых погибли в горячих точках», член Гильдии ветеринарных врачей, обладатель сертификата Всероссийского фонда образования и множества других наград и званий за вклад в развитие театрального, циркового, кинематографического дела. Астрономы присвоили имя Н. Ю. Дуровой одной из звезд.

Предлагаем вниманию наших читателей интервью с Н. Дуровой – гуманистом, педагогом, борцом за мир и справедливость.



С любимым воспитанником Яшей

– **Наталья Юрьевна, как Вы – дворянка, «белая кость» – оказались в «зверином» театре?**

– Наш род очень древний, ему более 600 лет. Первые Туровские были выходцами из Польши, переселившимися на смоленские земли в России. Звать их стали «по-русски» – Туровы. А при Иване Грозном появляется первый Дуров. Он был постельничим, т.е. заведовал постельными принадлежностями царя, мастерскими палатами, которые шили платье царской фамилии, хранил печать самодержца. В его ведении была канцелярия государя. Все Дуровы верно служили Русской земле и ее народу. Моя родственница – Надежда Дурова, герой Отечественной войны 1812 года, Георгиевский кавалер, ординарец М. И. Кутузова, известный беллетрист XIX века – автор мемуарных «Записок кавалерист-девицы».

«Театральная» династия Дуровых началась с двух мальчиков – братьев Владимира

*Основатель Уголка В. Л. Дуров**Наташа Дурова с мамой и папой*

и Анатолия. Они сумели подняться к высотам искусства клоунов-дрессировщиков. Их метод дрессировки отличается любовью к животным, основан на глубоких знаниях зоологии, биологии. Все животные, которые попадали в руки к Дуровым, оставались с ними до конца своих дней. И я помню всех своих зверей, с самого моего детства.

– Каким было Ваше детство?

– У цирковых детей оно особенное. Мне было четыре года, когда отец – Юрий Владимирович вывел меня на манеж. В девять лет начался мой трудовой стаж – мое имя вписали в трудовую книжку отца. Из-за гастролей отца и мамы я училась в ста школах! Это не приблизительная, а точная цифра, я посчитала. Училась я ровно, в школу родителей редко вызывали. Уже в начальных классах «обнаружился» у меня гуманитарный «уклон». Став дрессировщицей, работая в номерах, я не любила сценок со счетом. Мне всегда интересны образ, драматургия, сюжет, обыгрывание ситуаций.

– Помните ли Вы своих школьных учителей?

– Я видела только хороших педагогов, которые отдавали свою жизнь любимому делу. Это были не те люди, которых не приняли в другие вузы и которые «пошли в учителя». Ведь работу с детьми надо любить: перед тобой живой организм, еще не распустившийся бутон, и от учителя зависит, какой цветок из него получится.

– А как воспитывали Вас в семье?

– Расскажу одну историю. Снимался фильм «Слон и веревочка» по сценарию А. Л. Барто. Мне было так же, как Наташе Защипиной, четыре года. Папа сказал: «Прочти, что здесь написано!» Я стала читать, как меня учила бабушка. Читала я договор, не очень понимая, что это такое, в те годы мне было знакомо слово «выговор», а слово «договор» я еще не знала. Потом папа потребовал, чтобы я написала слова «собака», «ворона», «лошадь». Мама посмотрела на него с ужасом. Я одолела разными буквами – печатными, прописными, оборотными, не так стоящими – «собаку» и «ворону» и больше ничего. Мама пыталась возразить: «От кого ты требуешь, ей же всего четыре года». А папа ответил: «Она уже должна это знать, раз стала дрессировщиком. Это какой-то динозавр. Будешь только дублировать». На съемках я познакомилась с великими артистами. Помню, как обнимала меня Раневская со словами: «Это личность!». Я обожала Фаину Георгиевну, потому что всегда в ее карманах находила маленькую конфетку. И всегда – успокаивающую улыбку, потому что приходилось плакать: папа наказывал, и наказание было суровым – мне не разрешали подходить к моим животным. Гениальный Р. Я. Плятг называл труд дрессировщика «негритянским». Для меня отцовское наказание было тяжелым.



Ю.В. Дуров с дочерью Наташей в военном госпитале

– **А может ли, по-Вашему, наказать учитель?**

– Да. (И как бы в подтверждение этих слов учитель Н. Ю. Дурова наказывает не в меру расшалившегося ученика – щенка Филю, который во время нашего разговора крутился рядом: сначала четырехмесячный пес «показал», что ему стыдно за свое поведение – лег на спину, закрылся передними лапами, потом взял из рук секретаря «наказание» – шнурок и затих в углу дивана.)

Во многом меня воспитала война. Я помню: на Трубной площади стояли толпы людей, напряженно слушая голос из огромного черного цветка репродуктора, лица сосредоточенные, и в глазах – ощущение страшной беды. Мы приехали открывать летний сезон в парке культуры им. Горького. И только там, в цирке, я поняла, что случилось что-то ужасное, непоправимое, когда папа сказал: «Нет, я уйду, это мой долг. Рюкзак я сам соберу». Мама не проронила ни слова. Меня держала за руку. В гримборной она быстро сложила не-

хитрые вещи, положила папину любимую алюминиевую походную кружку, что-то еще из предметов, напоминающих о нас с ней, помоему, это были фотография, крестик, мой, папин – не знаю, и, написав несколько слов, сказала: «Вот все, что тебе, наверное, потребуется в первый день. Дальше немного возьмешь с собой». И все. А к вечеру пришел разбушевавшийся отец и сказал: «Не будет парка Горького, и Москвы сейчас не будет. Поедем на передовую. И там работать будем». И в этот же час мы были готовы, и товарным вагоном отправлялись на родину моей матери в Смоленск.

Хорошо помню свою первую потерю. Повсюду раздавалось только одно слово «лежать», а я держала свою лошадь, маленькую, хрупкую Звездочку. Конь мой лег рядом со мной, но только не дышал. Это была страшная потеря, потеря года жизни, работы, вскармливания, это было все равно что умереть самой. В Смоленске мы начали работать, и буквально



через две недели из города Минска с опухшими ногами стали появляться артисты. Это был старейший дрессировщик морских львов; цирковые дети, которых несли на плечах, на руках; это была странная, вся разодранная толпа людей, потерпевших жизненное, страшное крушение. Вот тогда отец и сказал: «Вот теперь воюем и мы, вместе с нашими войсками». Наш слон выходил и, как бульдозер, расчищал завалы обвалившихся домов, вытаскивал детей; меня, малышку, тоже брали с собой, потому что я шла как слоновожатый, это была моя няня, известная всему миру слониха Лили.

Был у нас в коллективе человек, который усыновлял детей, делал из них артистов. Не доедая сам, отдавал им все, все что имел; он был одинокий человек – замечательный русский артист старик Бено. Он усыновил 21 ребенка. А потом, когда вдруг его нашли полумертвого около шапито в Златоусте, он вызвал моего отца и сказал: «Наверное, я не доведу их до конца, до Победы, доведешь ты; маленьких троих усыновляй, а остальные с тобой работать будут». И трех мальчиков усыновили. Эти уроки Доброты остались со мной на всю жизнь.

– Вы работаете с детьми. В чем Вы видите воспитательное воздействие вашего необычного театра?

– Я очень люблю всех детей. И капризуль. И жестоких. Люблю потому, что знаю: человек жестоким не рождается, его делают таким обстоятельства. А исправить ребенка можно только добром. И потому главное слово, которое пишет на одном из представлений наша слониха Марта, это слово «ДОБРОТА». И дети читают его хором!

Мы весной гастролировали в Израиле: боль от увиденного не утихает. На этой многострадальной земле мои звери дарили праздник каждому ребенку и каждому взросло-



Наталья Дурова с учеником Александром Тереховым и слонихой Дашей

му, дарили надежду – это может только театр. Без праздника не может быть личности. Добро, праздник всегда возвращаются стоицей. Без праздника ни одна личность не вырастет. А ущербность станет сорняком и заполонит все. И недаром один из участников прямого радиоэфира в Израиле просил показать представление нашего театра и палестинским детям – чтобы убрать жестокость, мстительность, агрессию.

Поверьте мне, дети плохими не рождаются, генетика может вызвать какие-то осложнения, но и ее можно снять. Снять варварство, жестокость. Дети – разные: один флегматик, другой очень подвижен, третий обязательно хочет знать, что у куколки внутри. Но надо его научить, что нельзя у живого существа посмотреть, что внутри, что у голубей вырывать лапки не следует, и кошку вешать тоже. Опасности перерождения характера человека нужно и можно уметь предупредить. Этим занимается наш театр.

– Наталья Юрьевна, расскажите немного о театре, об этом единственном в мире, уникальном творческом объединении «Страна чудес дедушки Дурова», которому в 2001 году исполнилось 90 лет.

– Старая Божедомка была тихим зеленым уголком Москвы. Однажды Владимир Леони-



дович Дуров и Антон Павлович Чехов шли в гости к В. А. Гиляровскому, и вдруг дед остановился как замороженный: увидел каретный ряд, лошадей. Лошади заржали, а Чехов спросил: «Они что, Вас на расстоянии чувствуют?» А дед воскликнул: «Здесь поселю гармонию между человеком и братьями нашими меньшими». В 1911 году особняк и прилегающий к нему участок в 24 сотки был продан знаменитому артисту и дрессировщику. Он перестраивает его под собственные нужды, на первом этаже открывается театр «Крошка» (ныне наша мемориальная малая сцена), на втором –

палеонтологический музей, при доме – зверинец. Животные были по всем этажам, по всем комнатам. Здесь же на втором этаже были жилые комнаты. Стены помнят ауру его хозяев и их гостей: А. П. Чехова, А. И. Куприна, С. А. Есенина, В. И. Качалова, В. М. Бехтерева, А. Л. Чижевского и многих других.

Дед так направлял свое искусство, чтобы дать человеку возможность увидеть и понять свои погрешности в характере, поведении.

Уголок Дурова до 1917 г. назывался «Фабрикой зоорефлексологии». Именно здесь Владимир Леонидович Дуров сделал главное открытие своей жизни. Это – гуманная дрессировка. Он усмотрел в природе животного способности и понял: не надо насильно понуждать к трюкам «братьев наших меньших» – надо лишь терпеливо и ласково «выманывать» из них Богом данные таланты и затем развивать и закреплять этот дар. Точно так же действует и хороший педагог. Воспитывать палкой нельзя. Ре-

бенок должен видеть перед собой добрые, мудрые глаза, чуткие руки и щедрое сердце.

В нашем театре взрослые и дети видят гармонию и доброту. Мой бегемот с утра до вечера может дарить всем свою широкую улыбку.

Впервые в этом здании прозвучало слово «экология» – наука о доме. Дом – это вся планета, нужно вырастить хозяина этого дома, чтобы дом этот не давал трещин. В нашем доме-театре у ребенка открываются глаза на мир. Потрогав и погладив зайца, слона, собачку, питона, обезьяну, лошадь, любого из на-



ших пятисот особей, маленький человечек, я в это верю, уже не возьмет палку, чтобы ударить собаку или кошку. Для меня главное, чтобы ребенок испытал радость познания настоящей жизни, а не искусственность компьютерных игр.

(От редакции. Бережно хранят в музее Уголка Дурова чучела животных, которые работали в театре. Здесь можно увидеть необычного артиста – муравьеда. В. Л. Дуров использовал в дрессуре защитную стойку этого животного. В случае опасности зверь встает на задние лапы, а передними с сильными когтями защищается, вскрывает термитники. Подметив эту стойку, дрессировщик приучил муравьеда вставать по команде, а потом дал ему в лапы ружье и поставил часовым в воротах сказочного замка. Сейчас Н. Ю. Дурова приступает к дрессировке шиншилл.

«Вкусопоощрение» – один из методов дрессировки В. Л. Дурова. За правильно выполненное задание животные уголка получают лакомства – вкусные «отметки»: козы, лошади – печенье, вороны – яичный желток или вкусных мучных червячков, медведи – морковку, обезьяны – виноградины.

Рассказывают в музее и историю знаменитой Каштанки – героини рассказа А. П. Чехова. История эта случилась с самим Дуровым. Закончилась она не так, как в рассказе: на дрессировщика старый хозяин подал в суд, было долгое разбирательство, но суд оставил собаку дрессировщику.)

– Как Вы относитесь к появляющимся сейчас в школе урокам театра?

– Положительно. Эти уроки могут дать очень многое. Сцена речи, движение, – это важно. Это дает хорошее воспитание. Это то, о чем сейчас забывают.

Театр – это праздник. Используйте его и на обычных уроках. Не оставайтесь равнодушными, делайте атмосферу обучения праздничной, преодолевайте сами и учите своих учеников преодолевать грусть и уныние.

– Наталия Юрьевна, в настоящее время учителю, школе приходится бороться и соперничать с жестокостью, кровью и грязью, бандитизмом и бесприн-

ципностью телеэкрана, бездарными и разрушительными для сознания книжными и компьютерными подделками. Как устоять, как нести доброту? И возможно ли это в нашем страшном мире?

– Да, мир изменился. Серость, бескультурье, безграмотность, по-русски Митрофанушки. Не дай Бог, если они заполняют все. В таком обществе человеку ощущать себя человеком очень трудно. Но... возможно. Сейчас нам всем и во всем мире надо позаботиться о том, чтобы дети росли в нормальной атмосфере.

Надо прежде всего прививать ребенку то, что забыто. А забыто – хорошее поведение, манеры, которые достойны мужчины и женщины. Дети сейчас рано развиваются. И уже девочек за косички не дергают, они прекрасно с малых лет знают, что такое секс, а это то, что убивает флер и святость брака. Сменились ценности, и это надо учитывать, но ценность жизни – неизменна, ценнее жизни ничего на свете не бывает. Клонирование не поможет. Вы знаете, почему киты выбрасываются на берег? Потому что разрушается экологическая цепь. Киты не могут существовать и размножаться в загрязненном океане, и происходит обратный эффект инстинкта – в страхе и отчаянии они ищут нишу для продолжения жизни и ... выбрасываются на побережье. Так же и у людей. Они ищут нишу в этом непонятном, бешеном обществе – отсюда и все пороки современного мира – беспризорность, маргинальность. Представьте, как трудно ребенку?! Нам – учителям, родителям надо осознать мировую проблему потери духовности. Если сейчас каждая страна не возьмется за воспитание подрастающего поколения, мы получим то, о чем пишет Нострадамус. Самое страшное – это человек-разрушитель. Учите своего ученика быть миротворцем, созидателем и патриотом.

Патриотизм не воспитывается палкой, дидактикой, он должен иметь предмет поклонения. С кого нам предлагают делать жизнь? С киллера? Посмотрите на эти фильмы! На телепузиков! Эта передача выпускается в Америке для больных детей!!! Но по-

чему мы должны наших детей делать большими?

Надо стараться помочь детям найти свою дорожку – дорожку к добру. Учите их заботиться о живом. Пусть это будут собаки, которые живут при школе. Понимаю, что сейчас трудные времена, люди живут тяжело ... и от этого горько на душе.

– **Наталья Юрьевна, о чем Вы мечтаете и во что верите?**

– Я глубоко верующий человек, и семья у нас была верующая. Вера – основа Храма Детства, о строительстве которого я мечтаю. В нем ребенка научат любить небо, моря, горы, реки, научат беречь свою землю, сотворенную Богом, а Бог един для всех.

(От редакции. Из приветствия Патриарха Московского и всея Руси Алексия II Н. Ю. Дуровой в связи с 90-летием образования Уголка Дурова: «Мне отрадно сознавать, что Вы вместе с другими выдающимися современниками принимаете активное участие в работе Благотворительного Фонда Примирения и Согласия, мудрым словом и делом убедительно свидетельствуя о своей приверженности высоким христианским идеалам милосердного служения ближним»).

Я верю сейчас в Президента, очень верю: молодой, трудоспособный, хотя борьба ему предстоит нелегкая. Безмерно трудно бороться с людьми, которые переродились, и в глазах светится уже не зрачок, а зеленая бумажка. В мире и в России сейчас все продается и все покупается. Все, кроме Чести и Достоинства. И еще – Порядочности.

Я верю в Россию, в ее возрождение. Нашей великой и многострадальной России был посвящен один из наших новых аттракционов, который мы сделали в год 90-летия Уголка Дурова. На Руси традиционно символом страха считался черный ворон. В нашем аттракционе эти птицы приносят в дом фрукты, красные гвоздики, благосостояние. У нас черный ворон не символ страха, а символ мудрости.

– **Вы – политик?**

– Нет. Моя политика – дети. Я вижу перед собой человека и мое дело – спасти его.

Ситуация в мире сложная. Историю нельзя переделывать. Терроризм, который, как паутинка, опутал весь мир, – это страшнее, чем стихийное бедствие. Но мир можно спасти. Сейчас все зависит от разума человека, и я верю в его нормальное будущее. Его я строю вместе со своим театром.

Надо любить землю, на которой ты родился. Построить на ней дом, войти в этот дом хозяином – рачительным, мудрым, и уметь все расставить в нем так, чтобы продолжал существовать Человек. В основание дома положена Вера. Иначе крах.

– **Вера способна укрепить фундамент государства, что еще, с Вашей точки зрения, может способствовать его основательности?**

– Культура и язык. Врач, учитель, наука, искусство. В кристалле культуры много граней, надо уметь увидеть, в какой грани есть червоточина. С этой поврежденной грани и надо начинать.

Язык – одно из составляющих фундамента государства. Не троньте язык. Не коверкайте.

– **Наталья Юрьевна, как Вы относитесь к обсуждаемой сейчас новой редакцией правил русского правописания?**

– К «переделке» языка отношусь отрицательно. НЕ надо запутывать, лучше дать возможность педагогам почувствовать себя людьми – хотя бы прибавкой к жалованью.

– **А на каком языке вы выступаете?**

– На русском, если есть русскоязычная аудитория, а если это, например, Япония – то мне делают транскрипцию.

Как писатель я считаю, что каждая нация должна иметь свой язык, но он может и должен быть поддержан и другими языками, которые присутствуют на Земле.

– **Наталья Юрьевна, Вы известный детский писатель, международное жюри во Франции признало Вас «лучшим эссеистом Европы». Какая литература Вам близка, что читают Ваши близкие, что, на Ваш взгляд, должны и могут читать дети?**

– Мой ответ прост: читайте классику. Читайте сами, читайте вместе со своими воспитанниками русскую литературу.



Нежный поцелуй жирафа Тимочки

– **Наталья Юрьевна, как Вам удается совмещать такой объем работы, такую тотальную занятость с семьей, с Вашими близкими?**

– У меня взрослый сын. Ученый-биолог. Мужа – актера МХАТа Народного артиста СССР М.П. Болдумана – уже 19 лет нет. Мы прожили вместе с ним 30 лет, как одно дыхание...

Очень люблю готовить, меня учила этому моя няня, сибирячка. Наталья Петровна Кончаловская научила премудростям испанской и французской кухни. Но на это просто не остается времени. Сейчас сплю не более 40 минут в сутки, все остальное время – работа.

(От редакции. Накануне интервью Наталья Юрьевна «потеряла» голос – в течение шести часов вела заключительный концерт



По Тверской улице – с питоном

фестиваля, посвященного вкладу животных в кинематограф. Но наш визит не отменила. Более того, в этот день у нее были переговоры с итальянским импресарио, а на следующий день она должна была участвовать в работе фонда Его Святейшества Патриарха Московского и всея Руси Алексия II.)

– **Наталья Юрьевна, благодарим Вас за любезный прием, за возможность общения с Вами. Ваши слова не могут оставить равнодушным никого. От имени наших читателей желаем Вам здоровья, а Вашему театру процветания. Спасибо!**

*Материал подготовлен к публикации
О.Ю. Шарановой*

**Факультет
начального
образования
Арзамасского
государственного
педагогического
института
им. А. П. Гайдара**



Наш факультет

Е.П. ТИТКОВ,

ректор АГПИ им. А.П. Гайдара,

доктор исторических наук,

профессор

Факультет начального образования в Арзамаском государственном педагогическом институте им. А.П. Гайдара был открыт в 1959 году в связи с острой нехваткой в Горьковской области учителей начальных классов с высшим образованием. В те годы, как правило, в начальной школе работали выпускники педагогических училищ, но сама жизнь уже требовала подготовки высокообразованных специалистов.

Инициатором создания факультета был тогдашний ректор института Е.В. Воробьев. Он и первый декан факультета Е.М. Перетрутова не жалели сил, чтобы поставить на ноги свое детище. За прошедшие более чем 40 лет на факультете сформировался сплоченный коллектив, имеющий свои традиции и достижения. За эти годы из его стен вышло более 6 тысяч учителей начальных классов. Кроме того, он стал базой для обучения новым специальностям — дошкольной педагогике, социальной педагогике и социальной психологии, которые, «отпочковавшись» от основного факультета, дали жизнь новому факультету — психолого-педагогическому.

Первоначально на факультете начального образования была всего одна кафедра. В настоящее время для обеспечения полной и всесторонней подготовки специалистов существуют три кафедры: педагогики начального образования, русского языка и методики его преподавания в начальной школе, естественно-математических дисциплин и методики их преподавания в начальных классах, на которых работают 1 доктор и 17 кандидатов наук, то есть более 60% состава кафедр. Молодые преподаватели трудятся над подготовкой кандидатских диссертаций, в том числе и в аспирантуре, открытой при АГПИ им. А.П. Гайдара.

В настоящее время в условиях развивающегося демократического государства ставится задача

совершенствования системы образования, которая должна стать гибкой, вариативной, позволяющей развивать способности каждого учащегося. Это требует решения новых задач и от коллектива факультета начального образования, главная из которых — воспитание педагога нового типа, личности творческой, имеющей собственную жизненную позицию, умеющей ориентироваться в многообразии педагогических концепций и технологий. Именно в этом направлении работают кафедры факультета. В ходе учебно-воспитательного процесса решаются проблемы освоения студентами новых педагогических технологий, организуется поисковая аналитическая деятельность, подводящая студентов к самостоятельным выводам, активизируется профессиональная мотивация обучения. В обучении предпочтение отдается эвристическим методам, решению педагогических задач, деловым играм, моделированию педагогических ситуаций.

В преподавании базовых теоретических дисциплин лингвистического, математического и естественного циклов практикуется интегрированный подход, позволяющий связать общетеоретические положения с практикой работы в школе. Особую роль в последние годы приобрела видеотека уроков лучших учителей г. Арзамаса и Арзамасского района, созданная доцентами Т.М. Бедновой и В.В. Востоковой. Эти видеозаписи активно используются в преподавании методик, что позволяет активно вводить студентов в круг педагогических новаций современной школы.

Большое внимание на факультете уделяется учебно-исследовательской работе студентов. При каждой кафедре созданы творческие группы: «Проблемы обучения и воспитания в сельской школе», «Реализация воспитательного потенциала народного творчества в начальной школе», «Новое в преподавании грамматики и орфографии в начальной школе», «Развитие пространственных представлений у младших школьников», «Организация и проведение экскурсий экологической направленности», «Краеведческая работа в начальной школе» и др. Результатом деятельности этих проблемных групп являются доклады на научных студенческих конференциях, курсовые и дипломные ра-

боты. Планируется выпуск сборника лучших студенческих работ.

Единые региональные проблемы в области образования, решение близких целей и задач в просветительской деятельности ставят факультет перед объективной необходимостью осуществлять многосторонние связи со всеми педагогическими учреждениями Нижегородской области. Особенно тесным и плодотворным является сотрудничество с Лукояновским педагогическим училищем: подписан договор, созданы единые «сквозные» планы и программы, обучение выпускников училища на заочном отделении факультета начального образования ведется 3,5 года вместо 6 лет.

Достаточно тесные связи поддерживает факультет и со своими выпускниками, особенно с теми, кто работает в сельской школе. С 1990 года издано шесть сборников статей в помощь учителям сельской школы. Единые учебно-методические комплексы образованы на базе сельских школ в с. Чернуха и Ковакса. Преподаватели института регулярно выезжают в эти школы, проводят уроки и внеклассные мероприятия, читают лекции для учителей. Многие учащиеся этих школ продолжают свое образование в нашем институте.

Укрепляется и связь факультета с учителями начальных классов школ г. Арзамаса, подавляющее большинство которых — наши выпускники.

Следует отметить, что в культурном отношении Арзамас — особый город. В нем на 112 тысяч населения имеются драматический и оперный театры, ТЮЗ, Педагогический институт и четыре филиала нижегородских и московских вузов, шесть колледжей, три музея. В самом АГПИ также имеются два небольших кабинета-музея (музей природы Арзамасского района и музей А.П. Гайдара). Такая культурная среда не могла не сказаться на творческом настрое учительского корпуса. Коллективы многих школ активно сотрудничают с Нижегородским институтом развития образования в отработке методик по системам Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Н.Ф. Виноградовой. Школа № 13, которой руководит кандидат педагогических наук Р.А. Данилина, тесно связана с Институтом художественного

образования РАО и принимает участие в российско-американском проекте «Сообщество».

Имеют в школах свои творческие группы и преподаватели факультета. Доцент В.Н. Аксученко уже несколько лет осуществляет проект «Самовоспитание и саморазвитие школьника». Внедрили авторские программы старшие преподаватели А.В. Кочеткова и В.Н. Соколова, совместно с учителями ведут исследования доценты Т.М. Беднова и Н.М. Белянкова, а также старший преподаватель Ф.А. Сулейманова. Некоторые результаты этих исследований представлены в статьях, предлагаемых в данном номере журнала.

Объективные трудности последних лет, особенно неблагоприятная демографическая ситуация, привели к резкому снижению потребности в кадрах учителей начальных классов, что поставило факультеты начального образования на грань выживания. АГПИ им. А.П. Гайдара, учитывая то, что пик демографического спада пройден и вскоре потребность в притоке учительских кадров в начальную школу может возрасти, не пошел на разнообразные слияния и сокращения в структуре своего педфака. Как это ни парадоксально, затруднения привели к дальнейшему развитию факультета. Проведя маркетинговые исследования рынка труда и рейтинговый опрос студентов, руководство АГПИ приняло решение о введении дополнительных специализаций «Логопедия», «Организация досуговой деятельности», «Организация обучения на дому», которые студенты будут получать параллельно с основной специальностью.

В заключение хотелось бы сказать о том, что Арзамас — это не только город Гайдара, где регулярно проходят российские и международные гайдаровские чтения, но и город, в котором родился выдающийся русский педагог В.П. Вахтеров. В 2003 году педагогическая общественность отмечает 150-летие со дня его рождения. Мы планируем проведение научной конференции, посвященной наследию выдающегося педагога-демократа, в которой предлагаем вам принять участие.

Адрес оргкомитета: 607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Калинина, д. 21, деканат факультета начального образования (831-47) 3-10-28. e-mail: tmigunova@mail.ru; agpi@nts.ru.



Гуманистические идеи в педагогике В. П. Вахтерова (1853–1924)

Ю.И. СИМАКОВА,

ассистент кафедры педагогики начального образования АГПИ им. А.П. Гайдара

Наш земляк, уроженец г. Арзамаса, Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924) является видным отечественным педагогом, психологом, крупным деятелем народного образования конца XIX — начала XX веков.

Долгое время в истории советской педагогики имя ученого замалчивалось в связи с тем, что он отстаивал идею автономности педагогического процесса от политической жизни государства.

В 50–60-е годы наметилась тенденция реабилитации имени и деятельности ученого. В 1987 г. впервые в советское время был издан сборник его трудов.

Принципиально новые возможности углубленного и целостного изучения научного наследия В.П. Вахтерова открываются в связи с появлением работ, в которых педагог характеризуется как представитель гуманистического направления отечественной педагогики конца XIX — начала XX веков. Однако его взгляды на проблемы гуманизации образовательного процесса не получили глубокого анализа и должной оценки.

В современных условиях в связи со сменой образовательной парадигмы, направленной на гуманизацию педагогической науки и школьной практики, идеи В.П. Вахтерова могут представить научный и практический интерес.

Само название его трудов «Основы новой педагогики», «Новая школа», «Записка об организации начальной школы на новых началах, соответствующих демократическому строю» показывало, что в развитии русской педагогики конца XIX — начала XX веков обозначился новый этап, который характеризовался гуманистическим подходом с позиций педагогической антропологии, восходившей еще к К.Д. Ушинскому. Новое поколение педагогов (П.Ф. Капте-

рев, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, представители экспериментальной педагогики и др.), и В.П. Вахтеров в том числе, «взбудоражило» общественную мысль гуманистическими идеями обучения и воспитания детей, построения свободной школы. Представители новых педагогических течений в центр поставили личность растущего человека и были едины в главном: в уважительном отношении к личности ребенка, стремлении постичь ее внутренний мир, создать все возможные условия для ее всестороннего и гармонического развития.

В.П. Вахтеров был одним из тех, кто стоял у истоков Лиги образования (1906 г.), которая создавалась как общенациональный центр педагогической мысли, призванный объединить всех последовательных борцов за новую, демократическую школу. Предназначение новой школы деятели Лиги образования видели в том, чтобы сберечь «самое главное, единственное и несомненное» — человеческую личность, дать ей всестороннее развитие в благоприятных условиях, где нет унижения, недоверия, страха, скуки, а есть полная жизнь с ее ценным элементом — творчеством.

Как педагог-демократ В.П. Вахтеров являлся сторонником невмешательства государства и церкви в развитие системы народного образования, высказывался за полную самостоятельность земских и городских органов самоуправления в решении задач, стоящих перед школой, выступал против насаждения церковно-приходских школ и за радикальные меры, направленные на либерализацию всей системы народного образования в стране.

Ведущим направлением демократизации и гуманизации начального обучения В.П. Вахтеров считал всеобщее обучение, которое базировалось на принципах всеобщности, обязатель-

ности и бесплатности образования. Он раскрыл значение всеобщего обучения для экономического и культурного подъема России, для борьбы с предрассудками и суевериями народа, доказал важность «крестового» похода против невежества, иначе «кабак, деревенский кулак, фабрика и трактир возьмут верх над здоровыми устоями народной жизни, произведут такое растление в нравах народа, что потом никакими школами и библиотеками нельзя будет остановить бесповоротного разложения» (11, с. 34). Используя статистические данные, глубокое знание реального положения школы и учительства, педагог доказывал возможность значительного расширения школьных контингентов при сравнительно небольших материальных затратах со стороны земств и государства.

В сопоставительном анализе «старой» и «новой» педагогики В.П. Вахтеров подверг критике традиционную педагогику за регламентацию и жесткое управление учебным процессом, пассивную роль ученика в образовательном процессе, недостаточный учет познавательных запросов и интересов детей, отсутствие личностно-ориентированных методов и форм образования, императивный стиль общения учителя и учащихся. Позиции ученого в построении целостного педагогического процесса были ориентированы на самоценность ребенка как уникального явления, как личности, способной к самовыражению и саморазвитию, на стремление к полноценному раскрытию личностного потенциала каждого воспитанника путем создания благоприятных условий для реализации его потребностей и интересов.

Ядро научного наследия В.П. Вахтерова — его философско-педагогическая концепция. Она интегрирует в себе общечеловеческие и национальные аксиологические идеи, которые находятся в неразрывной взаимосвязи, взаимодополняя и обогащая друг друга. Творчески развивая идеи К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова, В.П. Вахтеров также продолжал антропологическое обоснование педагогической теории.

В основу своей концепции В.П. Вахтеров положил принцип эволюционизма и рассмат-

ривал многие вопросы педагогики с позиций теории развития. В работе «Основы новой педагогики» он изложил свое понимание идеи развития, сформулировал подходы к основной на ней педагогической концепции, которая получила название «эволюционной педагогики». Ее методологию он разработал на фундаменте идей Ч. Дарвина, Г. Спенсера и О. Конта.

Главный недостаток современной ему педагогики В.П. Вахтеров видел в отсутствии руководящей, интегративной точки зрения. Он полагал, что идея развития может объединить все накопленные к тому времени положительные педагогические знания. Благодаря ей возникнет новое понимание образовательного процесса и его механизмов, которое может стать надежным инструментом дальнейших исследований педагогического процесса и его закономерностей.

Идею развития В.П. Вахтеров понимал с позиций единства и взаимосвязи биологического, психологического и социального, трактуя ее «в самом широком смысле этого слова, и как развитие индивидуума, и как биологическое развитие рода, и как исторический процесс, причем главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника» (8, с. 31). Он полагал, что «эволюционная педагогика», опираясь на философское понимание эволюционного развития всего живого, направленного от низших форм к высшим, будет активно содействовать превращению низших качеств и побуждений, сохраняющихся в генетической памяти ребенка от предков, в высшие.

Ученый стремился приложить теорию эволюционного развития к педагогике, доказывая возможность построения образовательного процесса на основе естественного стремления каждого ребенка к развитию.

Высшей ценностью «новой» педагогики В.П. Вахтеров считал личность ребенка и опирался на ее аксиологические характеристики. Идея уважения, самобытности личности ребенка, учет ее индивидуальных и психологических особенностей, необходимость изучения ребенка, признание ученика главной действующей



фигурой образовательного процесса явилась интегративной, проходящей через все творчество ученого.

Как представитель естественнонаучного направления в педагогике и психологии начала XX в. в своих взглядах на **наследственность** в формировании личности В.П. Вахтеров отчасти исходил из «рекапитуляционной» теории развития, широко распространенной в этот период. В науке развивалась мысль о генетически закодированном повторении в индивидуальном развитии психики «филогенеза» человеческого поведения. В.П. Вахтеров перенес на сферу человеческого сознания дарвиновскую модель (развитию Э. Геккелем и Ф. Мюллером) биогенетического закона, суть которого в следующем: биологическое развитие индивидуума, начиная с зародышевого состояния, повторяет все основные стадии, которые прошел тот или иной вид в процессе своей предшествующей эволюции. Доказывая эту мысль, ученый отмечал, что эволюция в мире животных и растений, прогресс в жизни человечества, рост и развитие человеческой особи — явления одного порядка; человек в своем развитии повторяет вкратце развитие рода; все вместе это может быть объединено в одной идее развития.

«Глубочайшую тайну» воспитания ученый видел в том, что каждый нормальный ребенок стремится к развитию всех заложенных в нем природой сил и способностей. Он утверждал, что «все наши инстинкты подчинены тому широкому и глубокому стихийному стремлению, которое в сознательной форме мы ощущаем как стремление, как потуги к развитию личному и затем к развитию родовому» (8, с. 130).

Придерживаясь «рекапитуляционной» теории развития, В.П. Вахтеров все же считал недопустимым строить педагогику на параллелизме между развитием расы и развитием ребенка. Для педагога, по его мнению, ребенок не только предмет познания, но еще и личность, чувствующая и переживающая процессы своего развития. Педагогу важно изучить ребенка с внутренней, с субъективной стороны, так как его прежде всего интересует личность ребенка, его ум, воля, чувства. Это

В.П. Вахтеров называл «субъективным моментом», что фактически с точки зрения современной педагогики и психологии квалифицируется как личностный подход.

Также в развитии человека огромную роль педагог отводил влиянию окружающей среды, т.е. процессу социализации, являющемуся важной функцией личностно-ориентированного образования. Изоляция ребенка от влияния общественной среды, по мнению В.П. Вахтерова, привела бы к тому, что его умственное и нравственное развитие осталось в «зачаточном состоянии».

Признавая влияние наследственности и среды в формировании и развитии личности ребенка, В.П. Вахтеров отводил значительное место процессу воспитания, которое, поощряя здоровые наклонности и подавляя дурные, побуждает личность к самосовершенствованию.

На основе своих наблюдений он отметил большую податливость детей к воспитательному воздействию, их способность к добру, мягкость, уступчивость, способность подчиняться разумным требованиям школы. Даже дети, испорченные средой или наследственностью, говорил В.П. Вахтеров, поддавались нравственному внушению, и с ними можно было справиться без «угрожающих дисциплинарных мер». При этом учитель должен быть не только преподавателем и надзирателем, но и воспитателем, ясно представляющим цели воспитания и средства для их достижения. Личность учителя педагог считал важным условием эффективности воспитания.

Эволюционная педагогика В.П. Вахтерова отличается тем, что в качестве фактора развития личности ребенка, наряду с наследственностью, средой, воспитанием, признает его **собственную активность** и деятельность. «Ученик развивается, когда он сам действует», — подчеркивал педагог (8, с. 160). Он неоднократно повторял, что ребенка нужно учить не только думать, чувствовать, но и действовать. В центр своей гуманистической концепции ученый поставил личность развивающуюся, находящуюся в движении, в становлении, процессе постоянного саморазвития, самовос-

питания, самоактуализации. Личность, развитие которой стало ее имманентной характеристикой.

В.П. Вахтеров дал новое понимание целям «новой» педагогики, которые связаны с понятиями саморазвития, самореализации, самоактуализации личности. Он считал ценностью образование, которое трактовало цель как создание условий для индивидуально-творческого развития каждой личности и вовлеченность в этот процесс самого ребенка, т.е. признание его **субъективной** роли, и осуждал образование, расценивающее личность как объект, который нужно активизировать, направив на выполнение определенных планов и задач. Цель «новой» педагогики не в том, чтобы «преобразовать ребенка во взрослого человека сообразно с заранее данными нормами, а в том, чтобы изучить ребенка, определить направление стремления к развитию, узнать его наследственные и приобретенные свойства... и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» (8, с. 139).

В.П. Вахтеров отрицал возможность протекания педагогического процесса, исходя только из приоритетов государства. Он считал противоречащими гуманизму цели социократической школы, поскольку такая школа использовала образование для целенаправленного формирования личности, выражающей заказ социума и имеющей форму стандартов образованности и поведения. В ряде своих статей В.П. Вахтеров выступал против понимания образования как «подготовки агентов для определенного государственного строя» и стремления «обломать ученика сообразно со знанием профессии или сословия», характерных для социально-ориентированной школы. Сам он рассматривал образование не как средство к достижению политических, религиозных, практических, экономических задач, а как средство физического, умственного, нравственного развития ребенка.

Широкие научные взгляды, гуманистический подход к педагогическим проблемам позволили В.П. Вахтерovu создать целостную личностно-ориентированную образовательную систему начальной школы, которую он

назвал «Предметный метод обучения». Элементы этой системы (содержание образования, методы и средства обучения и воспитания, организационные формы, деятельность преподавания, деятельность учения) подчинены ее гуманистической цели — гармоничному развитию личности растущего человека.

В.П. Вахтеров построил свою образовательную систему на аксиологических и антропологических основаниях, гармонизации гуманистически ориентированных форм, средств и методов педагогической деятельности, ее субъект-субъектного характера. Педагог дал анализ внутреннего механизма учебного процесса с точки зрения взаимоотношения двух главных составляющих — деятельности ученика и деятельности учителя. Он показал **двусторонность процесса образования**, доказывая, что это не только обучение, но и учение как особая индивидуально значимая деятельность ученика (субъекта).

«Предметный метод» как термин говорит об особенностях дидактических взглядов В.П. Вахтерова на образовательный процесс. Признавая, что истинность и достоверность получаемых человеком знаний зависит прежде всего от показаний органов чувств, ученый особое внимание уделял принципу **наглядности** в обучении младших школьников. Но он выступал против односторонности и узости трактовок наглядного обучения и предлагал заменить термин «наглядное обучение» более точно выражающим суть понятия термином «предметный метод обучения». Педагог считал, что познание носит полисенсорный характер, поэтому в обучении необходимо использовать не только зрительный и слуховой анализаторы, но и другие органы чувств: осязание, обоняние, «мускульные и термические чувства», «двигательные и органические ощущения».

Наглядное обучение в противовес вербальному обучению он выдвинул как средство развития у детей наблюдательности, умений сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними. Вслед за Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо и



И. Песталотци педагог провозгласил «золотое» правило дидактики: все, что можно, представлять для восприятия чувствами «наглядно, посредством самого предмета в руках и перед глазами или, по крайней мере, посредством его изображения».

Для преодоления вербально-абстрактного преподавания и формирования субъектной позиции школьника ученый огромное место отводил принципу **связи обучения с жизнью**. Он осознавал, что правильно поставленное обучение и воспитание должно вытекать из самой жизни, практики, быть связано с ней, готовить подрастающее поколение к активной преобразующей общественной и профессиональной деятельности.

Большое значение В.П. Вахтеров придавал принципу **осознания** школьниками процесса учения, который он положил в основу всего начального образования. «Всякая работа должна и быть, и казаться самому ученику целесообразной, простой, естественной и понятной», — писал педагог (9, с. 187). Обучать, с его точки зрения, нужно так, чтобы школьник понимал, **зачем** нужно делать какое-либо задание, и никогда механически не выполнял учебных действий, предварительно и глубоко не осознав их.

Как психолог-гуманист В.П. Вахтеров говорил о необходимости **организации педагогического процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся**. Продолжая идеи К.Д. Ушинского, он отмечал, что выбор учебного материала, методы, приемы и формы организации учебно-воспитательного процесса должны быть «настолько же разнообразны, насколько разнообразны... наклонности, задатки и способности учащихся» (1, с. 74). Индивидуализация обучения, с точки зрения В.П. Вахтерова, означала устранение школьной системы с одинаковым для всех учащихся учебным планом, с преподаванием предметов по обязательным для всех учебным программам, с распределением занятий по годам обучения и с указанием числа уроков на каждый предмет, с преобладанием форм и методов обучения, не оставляющих возможностей для творческой ра-

боты учителя и учащихся и не рассчитанных на сохранение индивидуальности школьника.

Из закономерностей возрастного и индивидуального развития школьников В.П. Вахтеров выводил принцип доступности обучения. Как сторонник развивающего обучения он требовал считаться с развитием, познанием, силами учеников, учитывать актуальный уровень развития ребенка, но при этом ориентироваться на ближайшие перспективы развития. Он считал, что эффективность учебной деятельности снижается, если предъявляемые требования в обучении отстают от возрастных возможностей учащихся или, наоборот, опережают их: «Очень часто мы видим ребенка, заинтересованного мудреной задачей, требующей от него устойчивой, напряженной работы мысли, и еще чаще мы видим рассеянного, скучающего ребенка, занятого самым легким, но бессмысленным и бессодержательным упражнением. Нужно избегать непосильных задач, — это правда; но нечего бояться серьезной работы, в меру сил ученика» (8, с. 346).

Для формирования **положительного отношения к учению**, усиления его общеобразовательного, воспитательного и развивающего влияния В.П. Вахтеров считал важным создание эмоциональной атмосферы обучения. «Веселое расположение духа — одно из самых существенных условий хорошего обучения. Вот почему в школах, — отмечал ученый, — где учитель поддерживает бодрое расположение духа, почти всегда дети показывают прекрасные успехи и, наоборот, там, где царят фельдфебельские порядки, где господствует гнетущее настроение, мертвящая дисциплина, успехи оказываются плохими и умственное развитие детей замедляется» (8, с. 297).

В содержании образования В.П. Вахтеров представил новую трактовку образовательной функции школы. Он считал ценностью не просто знания, а интеллектуальное, духовное развитие ребенка, развитие опыта творческой преобразовательной деятельности, развитие качеств личности, необходимых для включения в социально значимую деятельность.

Являясь сторонником культурологического подхода к отбору содержания образования, В.П. Вахтеров рассматривал образование как культуру личности, как процесс приобщения ребенка к культурным ценностям искусства, науки, творчества, идеалов, нравственности. «Мы считаем необходимым передать будущим поколениям и нашу цивилизацию, и нашу довольно сложную культуру, сделать их наследниками всего нашего культурного богатства», — писал ученый (8, с. 10).

Рассматривая вопросы содержания образования, В.П. Вахтеров затронул проблему понимания сущности образовательного процесса. Благодаря исследованию двух полярных образовательных течений в педагогике (теории формального и материального образования), В.П. Вахтеров обозначил третий путь решения проблемы антинормы формального и материального направлений в образовании. Этот путь не отрицает двух предыдущих, а синтезирует их, снимает между ними противоречия, восполняет недостатки обоих. Он показал, что в учении существуют две стороны — субъективная, формальная (упражнение и развитие способностей) и объективная, материальная (усвоение определенного рода знаний) и признавал обе цели желательными. «Ученики, — подчеркивал ученый, — нуждаются и в гуманитарных и в реальных знаниях, во всем том, что развивает ум, сердце и волю» (3, с. 39). Несомненной же ошибкой сторонников формального образования он считал отрыв от реальных и конкретных знаний, в чем и заключалась, по его мнению, правота представителей теории материального образования.

В своей образовательной системе В.П. Вахтеров предлагал широко использовать такие формы и методы обучения, при которых активны и учитель, и ученик, когда учитель умеет активизировать все духовные (а не только умственные) силы учащегося.

Как сторонник лично-ориентированного обучения он выдвигал новые методы, которые должны не столько сообщать знания, сколько развивать познавательные способности учеников, вооружать их умениями самостоя-

тельного исследования. Ученый доказывал, что методы «старой» педагогики не развивают учащихся, так как сводятся к заучиванию готовых знаний, к механическому восприятию сообщаемых учителем и книгой сведений.

Ориентируясь на усиление развивающего влияния обучения, В.П. Вахтеров рекомендовал широко использовать в начальной школе эвристический метод обучения. Его цель он видел в том, чтобы вызвать в уме ученика тот самый мыслительный процесс, который переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения. Данный метод обеспечивал овладение способами научного познания, формировал черты творческой деятельности, являлся условием формирования интереса, давал полноценные, хорошо осознанные, оперативно и гибко используемые знания. «Современная школа должна развивать в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову, а для этого эвристический метод преподавания должен занять надлежащее место в наших школах» (4, с. 157).

В.П. Вахтеров стремился найти новые формы организации обучения и воспитания, положив в их основу принцип личностной ориентации образовательного процесса. Особое внимание он уделял таким организационным формам, как игра и экскурсия. Ему удалось выявить их огромный гуманистический потенциал для воспитания ребенка, для раскрытия его индивидуальности, самоактуализации и самореализации.

Подводя итог, необходимо сказать, что В.П. Вахтеров, являясь видным педагогом, психологом, ученым широких научных взглядов, деятелем просвещения, основоположником «новой русской педагогики», внес значительный вклад в развитие гуманистической педагогики конца XIX — начала XX веков.

Личностно-ориентированная концепция В.П. Вахтерова, пронизанная идеями гуманизма, демократизма, педагогического сотворчества, органично входящая в контекст россий-



ской истории образования и культуры, несомненно, является актуальной для современной парадигмы образования; ее идеи могут

быть использованы при дальнейшей разработке принципа гуманизации в современной науке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтеров В.П. Всенародное школьное и внешкольное образование. Дорогу таланту. Общедоступное, даровое, обязательное обучение. Внешкольное образование. — М.: Изд-во Т-ва И.Д. Сытина, 1917. — 208 с.
2. Вахтеров В.П. Всеобщее обучение. — М.: Изд-во Т-ва И.Д. Сытина, 1897. — 216 с.
3. Вахтеров В.П. Запросы народа и наша начальная школа // *Общее дело: Сборник статей по вопросам распространения образования среди взрослого населения* / Сост. В.С. Костромина. — М., 1902. — Вып. 2. — С. 1–39.
4. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
5. Вахтеров В.П. Из истории народной школы // *Русская школа*. — 1897. — № 9–10. — С. 28–55, № 11. — С. 24–45; № 12. — С. 38–61.
6. Вахтеров В.П. Общеобразовательные задачи народной школы // *Русская мысль*. — 1897. — № 1. — С. 79–96.
7. Вахтеров В.П. Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения // *Образование*. — 1901. № 2. — С. 31–43.
8. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. — Т. 1. — М.: Изд-во Т-ва И.Д. Сытина, 1913. — 583 с.
9. Вахтеров В.П. Предметный метод обучения. — М.: Изд-во Т-ва И.Д. Сытина, 1907. — 333 с.; 1918. — 387 с.
10. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. — М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1907. — 61 с.
11. Вахтеров В.П. Условия распространения грамотности в народе. Реферат, читанный на заседании 11 января 1895 г. товарищем председателем В.П. Вахтеровым. — М.: Типография В. Рихтер, 1895. — 34 с.

В. А. Сухомлинский и современность

К 85-летию со дня рождения педагога-гуманиста

В.А. САХАРОВ,

кандидат педагогических наук, доцент АГПИ им. А.П. Гайдара

Современные процессы обновления педагогических концепций, усиление роли нравственного воспитания в целостном педагогическом процессе придают проблеме развития нравственных чувств личности особенную актуальность. В то же время они не могут осуществляться без преемственной опоры на то положительное, что накоплено на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли.

В связи с этим возрастает ценность педагогических систем и технологий, выдержавших испытание временем, но не получивших достаточно полного использования в педагогической практике. Одной из них является система, созда-

телем которой был В.А. Сухомлинский (1918–1970 гг.) — талантливый педагог-новатор, ученый и практик. Гуманистическая направленность его работ, во многом опередившая время, обусловила непрекращающийся интерес к изучению его теоретического наследия и практического опыта педагогами и учеными как в нашей стране, так и во многих других странах мира.

Лейтмотив большинства произведений В.А. Сухомлинского — обращенность к эмоционально-потребностной сфере школьников с целью развития и воспитания нравственных чувств как сердцевины нравственной характеристики всесторонне развитой личности.

Конечно, многие положения системы Сухомлинского выдержаны в духе педагогики советского периода. Термины «коммунистическая нравственность», «коммунистическое воспитание» — неизбежная дань времени. Однако нельзя утверждать, что педагог не видел общественных пороков и недостатков. С тревогой наблюдая картины бездуховности в окружающей жизни, он писал: «Мне кажется, что общество болеет страшной болезнью — девальвацией человеческих ценностей» (1, л. 268). В своих письмах писателю Г.А. Медынскому он с горечью отмечал: «Я с содроганием пришел к выводу, что в жизни вокруг нас на каждом шагу попирается святое правило: высшая ценность — человек. Многое делается из принципа — хоть по костям человеческим, но во имя идеи. Страшно это, очень страшно...» (2).

Являются ли безответственность, бесчувственность, эгоцентризм, жестокость, вандализм определенной части современной молодежи следствием кризисного социума? Да, но лишь отчасти. Ибо существуют и педагогические корни этого явления. По сути дела, речь идет либо об отсутствии, либо о слабом развитии духовно-нравственной культуры учащихся. Но духовности и нравственности нельзя научить, как физике или математике. Она «внутри» каждого человека.

Читаем у Сухомлинского: «Чувства — это плоть, кровь и сердце моральной убежденности; без чувств нравственность превращается в сухие слова, способные воспитать лицемеров» (6, с. 174). Поэтому процесс нравственного воспитания личности рассматривался им как «воспитание чувств человека, чтобы добрые поступки воспитанников основывались на этих чувствах» (5, с. 21).

Из контекста его произведений как бы «высвечиваются» четыре бинарных (т.е. парных, взаимосвязанных) чувства: совесть — стыд, долг — ответственность (перед Родиной, другими людьми, самим собой). Все другие нравственные чувства, в том числе и гуманные, так или иначе основываются на определенном уровне развития совести, стыда, долга и ответственности. Подлинное мастерство воспита-

ния, считал павлышский педагог, состоит в развитии нравственных чувств у ребенка таким образом, чтобы он сам отдавал себе приказы, творил добро людям бескорыстно, без расчета на похвалу, и испытывал от этого радость.

Исключительно важное значение в этом процессе имеют дошкольный и младший школьный возраст. «Упустить младший возраст, — писал В.А. Сухомлинский, — значит, упустить все» (4, с. 30). «Детство и отрочество должны стать школой доброты, сердечности, чуткости. Только при этом условии в сердце человека будет вся гамма добрых чувств» (8, с. 418).

Павлышский педагог-новатор неоднократно указывал на важность для развития нравственных чувств такой особенности младшего возраста, как повышенная эмоциональная восприимчивость детей: «У маленьких детей переживания наполняют всю душу, безраздельно овладевают мыслями» (3, с. 43). Поэтому именно в дошкольном возрасте необходимо начинать формирование эмоциональной культуры как предпосылки развития гуманных чувств — сочувствия, сострадания, отзывчивости.

Другой важной особенностью этих возрастных периодов является конкретность восприятия моральных норм, «когда нравственные понятия доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядной очевидности морального смысла того, что он видит и делает» (6, с. 174). Поэтому именно в младшем возрасте в Павлышской школе начиналось проведение этических бесед, разъяснение «общечеловеческих норм нравственности» (6, с. 164), которые раскрывались перед детьми в яркой и эмоциональной форме. «Создание добра для людей начинается с заботы ребенка о красоте», — писал В.А. Сухомлинский (7, с. 80), подчеркивая, что «эстетические чувства в младшем возрасте — один из самых богатых источников чувств моральных» (6, с. 319).

Реализуя на практике идеи гуманистического воспитания, В.А. Сухомлинский разработал творческие подходы к методике этого процесса, которые в значительной мере предвосхитили тенденции современной гуманистической педагогики.





В психологии общепризнанным является тот факт, что развитие нравственных чувств может происходить двояко: путем опосредованного влияния на эмоциональную сферу (через воздействие на личность в целом) и путем непосредственного воздействия на эмоциональную сферу (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон). Последнее осуществляется с помощью использования специальных аксиологических, эмоционально-ценностных для воспитанника средств — эмоциональных стимулов.

Анализ многогранного педагогического творчества В.А. Сухомлинского свидетельствует о том, что процесс развития нравственных чувств осуществляется им преимущественно путем непосредственного влияния на эмоциональную сферу ребенка через ее актуализацию. Под актуализацией эмоциональной сферы понимаем процесс, в результате которого моральные нормы становятся актуальными, личностно-значимыми для индивида не только на рациональном, но и на эмоционально-ценностном уровне. Актуализировать эмоциональную сферу — значит создать обстоятельства, при которых обостряется восприятие нравственной идеи или поступка. Реализация эмоционального стимулирования нравственных чувств нашла свое отражение во всех компонентах педагогической системы В.А. Сухомлинского.

В процессе эстетического воспитания это выразилось в использовании игры; эмоционально-образного стимула в различных его модификациях, как репродуктивной (произведения искусства, художественная литерату-

ра, музыка), так и творческой (художественное, литературное, музыкальное творчество воспитанников); красоты природы как источника нравственного самосовершенствования.

В процессе этического просвещения этот подход воплотился в применении проблемно-поискового (диспуты, дискуссии) и эмоционально-образного (проведение этических бесед в яркой, эмоционально-значимой для ребенка форме) стимулов.

В процессе трудовой деятельности эмоционально-ценностное значение имел эстетический, творческий характер общественно-полезного труда учащихся, стимулирующий их положительные переживания.

Впервые в истории педагогики советского периода В.А. Сухомлинский целенаправленно обратился к идее развития эмоциональной сферы ребенка, в частности, такого ее ключевого компонента, как нравственные чувства. Тем самым, работая в 1950–1960 годы, он предвосхитил ключевые направления развития современной педагогики с ее ориентацией на общечеловеческие нравственные ценности, гуманизацию воспитания, обращенность к мотивационно-потребностной сфере ребенка в воспитательном процессе, эмоционально-положительное обеспечение данного процесса.

Все это свидетельствует о необходимости более глубокого изучения педагогического наследия В.А. Сухомлинского с целью разработки и внедрения в воспитательную практику новых методик и рекомендаций, отражающих его опыт и соответствующих требованиям современной гуманистической педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Мера всех ценностей. (Наброски к статье) // ЦГАОР (Киев). Ф. 5097. Оп. 1. Д. 116. Л. 268.
2. Сухомлинский В.А. Письмо Г.А. Медынскому // Павлышский мемориально-педагогический музей им. В.А. Сухомлинского. ЛВ 1057/1057. № 17; ЛВ 1042/1042 № 7.
3. Сухомлинский В.А. Дума о человеке. — М.: Госполитиздат, 1963. — 120 с.
4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. — М.: Педагогика, 1989. — 288 с.
5. Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения. — М.: Политиздат, 1963. — 111 с.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. — М.: Просвещение, 1979. — 398 с.
7. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. — М.: Просвещение, 1979. — 96 с.
8. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. — М.: Педагогика, 1979. — 270 с.

Курс «Гражданское образование» в начальной школе

Е.М. ХАРИТИНИНА,

методист департамента образования администрации
Арзамасского района

К.М. ВИЛКОВА,

учитель начальных классов

Выездновской средней образовательной школы Арзамасского района

Л.И. ГРЯЗЕВА,

учитель начальных классов

Новоселковской средней общеобразовательной школы Арзамасского района

Региональный базисный учебный план общеобразовательных учреждений Нижегородской области предусматривает ведение в начальных классах в объеме 34 ч предметов (на выбор): «Экономика» во II–IV классах (1–4), «Физическая культура» — дополнительно 1 ч в неделю или «Гражданское образование» во II–III классах (1–4) и «История» в IV классе.

Среди них особое место занимает курс «Гражданское образование». Он полностью снабжен УМК, который включает в себя: программу, методические пособия, учебники и рабочие тетради. Подготовил данный УМК авторский коллектив преподавателей НИРО и НГПУ, при содействии Департамента образования и науки и Нижегородского гуманитарного центра.

Привлекают внимание не только оформление и содержание учебников и тетрадей, но и их названия: «Кораблик», «Жар-птица». Задания и упражнения в рабочих тетрадях носят развивающий характер и представлены в виде тестов, ребусов, кроссвордов, рисунков для раскрашивания, оригами. Интересны задания на развитие логического мышления, например: «Закончи фразу», «Исключи лишнее», «Найди одинаковые предметы» и т.п.

Цель гражданского образования — создание условий для первичной социализации растущей личности. Данный курс тесно связан с другими предметами, с семейным вос-

питанием и направлен на гуманистическое воспитание личности с опорой на общечеловеческие ценности. В нем прослеживается культурологический принцип, ориентированный на приобщение учащихся к достижениям культуры разных стран, осознание родной культуры как части мировой.

Курс строится на основе условно-концентрического принципа. В нем выделены четыре тематических блока, в которых отражены общечеловеческие ценности:

1. Отечество. Родина. Россия.
2. Познание мира. Культура разных народов.
3. Семья и человек. Познание самого себя.
4. Человек и общество.

«Гражданское образование» рассматривается как пропедевтическая основа для изучения граждановедения в основной школе.

С 1997/98 учебного года этот курс преподается в семи школах Арзамасского района. Отличительная особенность уроков «Гражданского образования» — продуктивная работа всех учащихся, всемерная активизация их мыслительной деятельности. Сочетая научность преподавания с доступностью и яркую интересную наглядность с игровыми моментами, учителя Березовской, Выездновской, Новоселковской СОШ добиваются того, что все дети работают увлеченно. Учащиеся на уроках чувствуют себя свободно, активно выступают, высказывая свое мне-



ние. Нередко к участию на уроках привлекаются родители: проблемы, поднятые на уроке, продолжают обсуждаться и в семье.

Анкетирование показало, что преподаватели, учащиеся и их родители высоко оценивают значимость этого курса, его необходимость в условиях демократизации нашего общества.

Предлагаем несколько уроков по курсу «Гражданского образования».

Тема: «Земля — общий дом для всех людей».

I. 1. — Сегодня мы говорим о большом доме, в котором живем. Посмотрите на нашу выставку рисунков домов. (Дети рассказывают о них.)

— Вы нарисовали свой маленький дом, а он находится на огромном доме для всех людей, который называется ... (Дети хором: «Земля».)

— Из своего маленького дома мы не можем увидеть всю планету, но мы можем увидеть ее, совершив сказочный фантастический полет на нашем космическом корабле. Приготовились к полету, мысленно надели шлем, пристегнули ремни... Закрыли глаза. Звучит песня:

*Мы дети Галактики,
Но, самое главное,
Мы — дети твои, дорогая Земля...*

2. — Мы в открытом космосе, в иллюминатор видим голубую планету — Землю. (На доске фотография Земли из космоса.)

— Голубая наша планета потому, что на ней много морей, рек, океанов. На что она похожа? (Учитель читает отрывок из книги Ю. Гагарина «Вижу Землю»), (Земля похожа на шар, мяч, клубок.)

— Чтобы лучше рассмотреть планету, люди сделали модель Земли — глобус. На нем мы видим синий цвет — вода, коричневый, желтый, зеленый — земля. Мы видим части света: Европу, Азию, Америку и др.

— Как мы можем назвать нашу планету, глядя на ее цвет? (Планета воды, так как основной цвет — голубой.)

— Если разложить две половинки глобуса, получится географическая карта Земли.

(Дети рассматривают карту, называют части света, некоторые страны.)

— А вот наша Россия. Какая она огромная — расположена в двух частях света — Европе и Азии.

— Какая наша планета красивая. А сколько людей живет здесь! Хватает места людям с разным цветом кожи, всему живому! (Дети читают стихи А. Шлыши «Разноцветный шар земной», подготовленные к уроку.)

— Красоту нашей планеты впервые увидел из иллюминатора космического корабля «Восток» наш русский космонавт Ю.А. Гагарин в 1961 г. (Дети рассматривают рисунок корабля и портрет Ю. Гагарина.)

— Издалека, из космоса Земля похожа на хрупкий стеклянный шарик. Посмотрите, такой шар у меня в руках. Ой! (Учительница делает вид, что шарик выскальзывает из ее рук, дети пытаются поймать его, не дав упасть.)

— Видите, какой хрупкий шарик, если упадет — разобьется, такая же хрупкая и наша планета в космосе. Там она кажется маленькой и беззащитной, поэтому все жители Земли должны беречь ее, не дать погибнуть планете. И мы, будущее планеты, должны удержать ее в своих руках. (Рисунок, аппликации.)

— Вот наша планета, удержим ее — выберем любимый цвет в наборе цветной бумаги, обведем свою ладошку и вырежем ее.

II. Дети работают с цветной бумагой — вырезают ладошки, затем вырезанные ладошки прикрепляют вокруг символической планеты.

Во время работы звучит запись песни в исполнении С. Ротару «Дадим шар земной детям». (Учащиеся оценивают свою работу — аппликация получилась яркой, красивой — будет украшать класс.)

— А теперь возвратимся на Землю. Мы на уроке. (Работа с учебником, с. 6.)

— Давайте прочитаем слова, которые надо запомнить. С ними мы сейчас будем работать.

3. В учебнике читают:

Земля	страна
человечество	государство



народ	язык
	обычай

Затем эти слова прочитываются хором с доски.

— Прочитаем, что нужно знать о Земле на с. 6 учебника. (Читают цепочкой; узнают, что на Земле более 150 стран, около 5000 языков.)

— На Земле живет много разных, больших и малых народов. У одних дом — горы, у других — степи, у третьих — берег моря. У каждого свой язык, свои песни, сказки, обычаи.

— Какие вы знаете языки, кроме русского? (Английский, немецкий, французский, японский и др.)

— Вы нарисовали свой дом, а вот в горах живут в каменном доме — сакле, в степи — в складном доме из шкур — юрте. Почему там такие дома? (По степи люди переходят с места на место при выпасе скота, удобнее дом, который можно передвигать, переносить с места на место, быстро складывающийся; в горах дом должен быть прочным — из камня, а русские испокон веков жили в деревянных домах — избах.)

(Дети рассматривают рисунки видов домов на доске и в учебнике, с. 6, внизу.)

— Посмотрите, какие красивые избы есть у нас в России, с резными окнами, крыльцом, ставнями.

(Показ фотографий из книги «Нижегородские мастера».)

Учитель читает свои стихи:

*В русских избах таится уменье
И большого труда торжество!
Наших русских крестьян вдохновенье,
Рук их удаль, свет и тепло!*

4. — Люди на Земле живут и в разных домах, и в разных странах, у них свой язык, свои обычаи. У всех народов есть хорошие обычаи приветствовать друг друга, а у нас, русских людей, даже с помощью разных вариантов слов. (Дети говорят слова приветствия другу, взрослому человеку: *Привет! Салют! Здравствуй(те)! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Рад тебя видеть!*)

— Что же мы желаем во время приветствия? (Здоровья, счастья, добра.)

— Этот обычай есть у всех народов. Попробуем поучиться, как принято здороваться в других странах. Люди могут приветствовать друг друга и жестами, и словами:

По-русски — Добрый день!

По-французски — Бонжур!

По-немецки — Гутен таг!

По-английски — Гуд монинг!

По-американски — Хэллоу! (Хотя американцы говорят на английском языке.)

(Можно послушать песню «Сколько нас».)

5. — Ребята, а хорошо бы всем людям Земли жить рядом, в дружбе, говорить на одном языке. Тогда все поймут друг друга. Но, к сожалению, такого нет. Посмотрите в учебник на с. 7 и на рисунок в журнале «Мурзилка». Что видите на рисунке? (Это большой дом, как пирамида.)

— Верно, это башня как ступенчатая пирамида. Она украшала древний город Вавилон, высота ее была 90 м — как четыре девятиэтажных дома, поставленных друг на друга. Каждая ступень была разного цвета: чем выше — тем светлее, от черного до светло-голубого. Башня была похожа на горную вершину необычайной красоты. Закройте глаза и представьте ее. Об этой башне в Библии есть легенда. (Хорошо читающий ученик читает текст в учебнике, с. 7. Затем учитель и дети читают стихи на с. 7.)

— О чем мы узнали из Библии?

— Когда работа шла дружно?

— Что произошло?

— А как же мы понимаем друг друга, хотя говорим на разных языках? (Улыбка, доброта, желание помочь.)

— Конечно же, мы должны быть добрыми, открытыми людьми, но и умными, образованными, знающими хотя бы еще один иностранный язык, кроме своего родного. (Ученик читает:

*Мы одной планеты дети,
Все — друзья, одна семья.
Дружбе нет преград на свете,
Дружба — это ты и я.*



6. — Есть один документ для людей Земли. Он помогает жить в мире, согласии. Это Всеобщая декларация прав человека. (Учащиеся читают это название с доски.)

— Есть детские книги, которые объясняют статьи из этого документа. (На полке книги: Ю. Яковлев «Ваши права, дети», А. Усачев «Приключения маленького человека».)

— Раньше люди думали, что Земля стоит на трех китах, потом им стало известно, что она вращается вокруг своей оси, вокруг Солнца и держится во Вселенной безо всяких китов. Но есть другие «три кита» в нашей жизни, без которых нельзя жить на Земле: свобода, равенство, братство.

— В странах, где их нет, идет борьба за то, чтобы люди могли жить свободно, чтобы все народы были братьями.

Законы есть в каждой стране, но этот документ всемирный. Он помогает жить в согласии, с уверенностью, гордостью и достоинством. Прочитаем одну из статей в учебнике, с. 7.

— Как вы ее понимаете?

— Этот документ был принят в 1948 г. Генеральной Ассамблеей ООН. (Записать эту дату в календарь дат в классе.)

III. Работа в тетрадах.

— А теперь посмотрим, хорошо ли вы все поняли, поработаем в тетрадах.

Первое задание. Нарисуйте, как вы представляете себе нашу Землю. (Учитель читает стихотворение А. Усачева «На что похожа Земля». Дети выполняют рисунок. Во время рисования можно прочитать им стихотворение «Земля в полете»:

*Я в книге вычитал одной,
Что шар земной,
Шар заводной,
Летит, пронзая пустоту,
Быстрее, чем «Ил»,
Быстрее, чем «Ту».
Летят деревья и дома,
Летят на рейде корабли,
Летит земля,
Летит зима,
Не отрываясь от Земли ...)*

Второе задание. Построим башню на фланелеграфе и в тетради. (На кусочках бумаги написаны буквы: Вавилонская башня. Дети выстраивают пирамиду — коллективно, по очереди подходя к доске. Можно усложнить: на кусочках бумаги написать загадки о городе, небе, солнце.)

— А в тетради раскрасим и построим ее — кто быстрее (в тетради, с. 4). Кто сделает — отгадает загадки на карточках о природе.

IV. Домашнее задание.

— Дома найдите стихи о Родине, родной природе, выучите их; подберите пословицы о Родине; дорисуйте в тетради, что не успели.

V. Итог урока.

— О чем мы говорили сегодня?

— Что узнали нового?

— Что больше всего понравилось на уроке?

— Где путешествовали?

— Все ребята были активны, дружны, настоящие молодцы. Всем спасибо за урок. (Звучит песня «Дружат дети всей Земли», сл. В. Викторова, муз. Л. Львова-Компанейца.)

Не ошибись, учитель

Советы по работе с «трудными» детьми

Т.Н. УШЕНИНА,

кандидат педагогических наук, доцент АГПИ им. А.П. Гайдара

В современных условиях резко возросла роль школы в профилактике правонарушений несовершеннолетних. Учитель, вооруженный новейшими педагогическими технологиями, выступает главным организатором воспитательного процесса, координатором педагогических влияний на ученика, ученический коллектив, семью.

Предупреждение педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних надо рассматривать как часть целостной системы педагогического процесса, осуществляемого школой. В рамках этого процесса усилия педагогов должны быть направлены:

— на нейтрализацию внешних факторов, негативно влияющих на формирование личности школьника, на устранение причин и условий, ведущих к нарушению прав ребенка и, как следствие, — к трудновоспитуемости ученика;

— на корректировку всего процесса воспитания. Его нормализация происходит на двух уровнях: а) приостановление негативных сторон в развитии ребенка и преодоление всего отрицательного, негативного (задачи исправления и перевоспитания); б) более высокий уровень — формирование нравственной, социально устойчивой и гармонично развитой личности. В его основе лежат истина, справедливость, добро, красота, ответственность, единство сознания и поведения.

Такой подход, основанный на педагогике ненасилия, предполагает знание и тщательное изучение в определенной системе типичных ошибок, совершаемых учителями. Многолетний опыт работы с детьми, анализ массового опыта школ, исследования ученых (В.А. Андриенко, И.А. Невская, Ю.В. Гербеев, Г.М. Потанин и др.) убежда-

ют нас в целесообразности рассмотрения группы факторов, снижающих воспитательный эффект учебно-воспитательной работы. Таковыми являются тесно связанные между собой организационные, средовые, воспитательные факторы, негативно влияющие на эффект воспитательной работы. Рассмотреть каждую группу подробно не представляется возможным, поэтому ограничимся анализом лишь тех ошибок, которые имеют сугубо педагогический характер, то есть относятся к педагогу — организатору воспитательного процесса.

Поведение человека всегда ситуативно. Одна ситуация вызывает у человека улыбку, смех, другая вынуждает его к борьбе, третья приводит к взрыву негодования, четвертая заставляет кинуться на помощь. Наблюдая поведение учителя, мы можем легко понять, с кем имеем дело. У каждого человека, в том числе у учителя и ученика, своя неповторимая манера поведения, так же, как у каждого из них свой неповторимый мир внутренних ценностей. Поведение определяется внутренним «ядром» личности. Учитель, работая с детьми, особенно с педагогически запущенными, должен уметь держать себя в рамках общепринятых правил, не принимать необдуманных решений, не поддаваться эмоциям. С учетом этого, в качестве педагогической ошибки мы не рассматриваем промахи, порожденные случайными обстоятельствами (они ситуативны и не дают устойчивых отрицательных последствий). Педагогической ошибкой они становятся в том случае, если неоднократно, систематически, осознанно или неосознанно повторяются учителем и порождают вредные для ученика следствия. Педагогической ошибкой мы считаем дейст-



вия, порождающие отрицательные учебно-воспитательные последствия. Ошибки учителя — это использование им средств педагогической деятельности или общения, которые приводят к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов.

Первая ошибка, совершаемая учителем, — незнание или игнорирование возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Ребенок неповторим в своей индивидуальности. Без всестороннего знания его индивидуальных особенностей невозможно рационально организовать учебно-воспитательную работу и дать учащимся прочные знания. Многие учителя испытывают определенные затруднения при диагностике учащихся. Несмотря на использование разнообразных методик, учителя не умеют выявлять у детей уровень воспитанности, чтобы сосредоточить воспитательные меры на наиболее уязвимых «очагах заболевания», своевременно осуществлять оперативные педагогические действия, направленные на локализацию, преодоление нежелательных тенденций. Учителя затрудняются своевременно распознавать конфликтные состояния, ставить диагноз травмирующих обстоятельств, снимать эмоциональную напряженность. Часть учителей при диагностике не видит динамику отклонений, которая выступает в роли основного источника неблагополучия ребенка. Это не позволяет им принимать продуманные педагогические решения.

Если молодые педагоги не умеют своевременно показать учащимся отрицательные последствия их поступков, то им трудно вернуть и закрепить у детей утраченное ими состояние защищенности путем включения их в те виды деятельности, которые наиболее значимы для них в данный момент.

Вторая ошибка — недоучет особенностей мыслительных процессов, происходящих у детей, недоучет темпа усвоения ими знаний, ориентация в учебном процессе на среднего ученика, неумение учитывать особенности нервной системы каждого из детей. Одни дети хорошо ориентируются в обстановке, бы-

стро решают задачи, другие — медлительны, скованны в движениях, у третьих — замедленный темп усвоения знаний и т.д.

На практике можно наблюдать множество случаев, когда учитель, склонный усматривать в медлительности рассуждений школьника неразвитость ума, нетерпеливо обрывает его, гасит мысль и в итоге несправедливо выставляет отметку. Это приводит к тому, что даже способных ребят начинают причислять к неспособным, отстающим, что отрицательно влияет на психическое состояние детей и может привести к невротическим срывам. На каждом уроке учитель спешит. Ему нужно опросить детей, проверить домашнее задание, объяснить новую тему, проверить ее усвоение и т.д. Учитель не всегда может дойти до каждого ученика, тем более если в классе тридцать и более детей. Если вовремя не оказать ученику помощь, его отставание в учебе усугубится, он начнет пребывать в коллективе в состоянии психологического дискомфорта, чувства одиночества, неуверенности, обиды. Длительное неблагоприятное положение педагогически запущенного ребенка не только приводит к дальнейшей деформации его личности, но и значительно ослабляет влияние на него даже хорошо организованного и положительно направленного коллектива.

Следующий тип педагогических ошибок — предубеждение к трудному ученику. Оно коренится в эмоционально отрицательной установке учителя на оценку поведения отдельных учащихся или класса в целом. Вот типичные реплики такого учителя на уроке: «Руку не поднимай! Я знаю, что ты все равно правильно не ответишь» или «Сиди, помалкивай, толку от тебя никакого!» и т.д. Педагогическое предубеждение — это заранее сформированное, устойчивое, предвзятое, ложное мнение учителя об ученике, его способностях и возможностях. Предубежденность учителя обычно субъективна, не отвечает реальному состоянию дела и неприемлема в человеческих отношениях. Она отрицательно сказывается на поведении ученика, приводит к длительным конфликтам.

Многолетние наблюдения за работой учителей и воспитателей в различных типах общеобразовательных школ (сельские и городские школы, школы-гимназии, лицеи) показывают, что отсутствие личного контакта и влияния на воспитанника неизбежно приводит к нарушению деловых связей или сотрудничества. Мотивы, цели, средства и способы их достижения не совпадают. Отсюда возникают рассогласования между учителем и ребенком, нередко ведущие к возникновению конфликтной ситуации. Возникающие в ходе учебной деятельности конфликтные ситуации способствуют отчуждению ученика от учителя, формируют отрицательное отношение ребенка к учебе, ведут к потере интереса к ней. Выполняемая деятельность утрачивает свой воспитательный эффект, превращается в формальную затрату времени и сил воспитанника и воспитателя.

Четвертой ошибкой в проведении воспитательной работы, значительно снижающей ее эффект, являются нравоучения, которые постоянно звучат на уроках у некоторых учителей. Формальное проведение различных воспитательных мероприятий вынуждает детей становиться пассивными слушателями и исполнителями. Если усвоение норм морали происходит без закрепления их в качестве устойчивых умений и навыков в повседневной деятельности, налицо отрыв воспитательной работы от учебной, трудовой и других видов деятельности. Причиной этих ошибок, как правило, являются формальное отношение к воспитательному процессу, либо незнание его закономерностей. Нередко педагог подменяет кропотливую воспитательную работу массовостью, при этом мало внимания уделяет индивидуальной работе с детьми.

Еще одна ошибка, допускаемая учителями, — ложное представление о том, что в воспитании можно ограничиваться общими воздействиями на учащихся, направлением их деятельности, поведения, а уж требуемые черты и качества сформируются сами собой, в любой последовательности и совокупности. При этом, как подчеркивают В.К. Андриенко,

Ю.В. Гербеев, И.А. Невский, упускается из виду то, что в формировании черт и качеств личности существует определенная зависимость, последовательность и преемственность, связанные не только с развитием соответствующих высших психических процессов и их функций, но и с очередностью и взаимозависимостью формирования отдельных свойств и качеств личности. Предупредительность невозможно воспитать, минувшая внимательность и наблюдательность, активность — минувшие волевые процессы и т.п.

Анализ планов воспитательной работы учителей показывает, что к их составлению педагоги нередко относятся формально. Не учитываются уровень воспитанности учащихся, степень сформированности у них определенного отношения к учебе, труду, нормам морали, к самому себе, к людям. У части педагогов отсутствует система воспитательной работы, нарушается логика воспитательного процесса.

Следующая распространенная ошибка состоит в том, что в качестве основного воспитательного средства педагог считает обычно себя, свое личное влияние, свое воздействие на воспитанников, проводимую им работу. При этом он совершенно забывает о том, что основным воспитывающим фактором является деятельность, выполняемая воспитанниками, полноценность ее содержания, ее соответствие индивидуальным особенностям и возможностям детей. Отсюда и планирование деятельности воспитателя, а не воспитанников.

Современные педагоги испытывают большие трудности в организации внеучебной творческой деятельности детей. А ведь именно участие в интересующей учеников деятельности в различных областях науки, техники, искусства, спорта дает им возможность расширять свой кругозор, углублять знания. Именно здесь происходит формирование яркой индивидуальности, умеющей творчески подходить к решению любой жизненной задачи. В процессе творческой деятельности формируются художествен-





ный вкус, критическое отношение к бездействию и пошлости, к явлениям зарубежной «массовой» культуры.

Велика в этом процессе роль мотива творчества. Во внеучебной деятельности исходной, отправной точкой является интерес, свободный выбор. В качестве мотивов творческой деятельности выступают любознательность, желание проявить себя, стремление получить удовольствие, удовлетворить свое самолюбие. Движущей силой развития детей в этих случаях выступают противоречия между собственными желаниями и необходимостью проявления силы воли в ходе творческой деятельности. Сопутствующими мотивами и стимулами выступают радость, стремление добиться цели. Вот почему важно создавать условия для проявления и развития творческих способностей младших школьников. И каждый учитель должен уметь руководить работой детских коллективов по интересам.

Распространенной ошибкой учителя является также неумение правильно и быстро потушить конфликт в детском коллективе, не унижая при этом ссорящиеся стороны. Конфликты неприятны всем: и тем, кто в них участвует, и тем, кто является их свидетелем. Напряженные конфликтные ситуации очень вредны школе, создают ненормальную нравственную и психологическую обстановку. Конфликт возникает тогда, когда нарушена справедливость, когда задеваются личностные мотивы: самолюбие, чувство собственного достоинства и т.д. Арбитром в таких делах выступает обычно собственная совесть, гражданская и нравственная справедливость. Воспитатели не всегда умеют переориентировать мнение коллектива в благожелательную для отдельных учащихся сторону путем подчеркивания их положительных качеств, успехов и оперативной ликвидации причин намечающихся конфликтов. В работе учителей, как правило, преобладает авторитарный стиль общения с детьми. В таких случаях требуются целенаправленные усилия педагогов по исправлению статуса отдельных ребят в коллективе. К сожалению, с «трудными» детьми та-

кая работа часто проводится неадекватно, что ведет к психологическому отчуждению отдельных учеников от классного коллектива.

В целом же, отставание в учебе, расстройство личных взаимоотношений «трудных» детей со сверстниками в ученическом коллективе, а также с учителями приводят к тому, что школа теряет свое воспитывающее влияние на них. Морально неблагополучная семья не может возместить потерю. В такой ситуации ребенок ищет деятельность, которая требовала бы от него, в отличие от учебы, систематического напряжения интеллекта и воли, не вызывала бы неприятных переживаний и обеспечивала устранение психологического дискомфорта от общения с одноклассниками. Все это приводит ребенка к поискам иного круга общения. Он его находит в стихийной группе, которая оказывается одной из немногих (а нередко и единственной) сферой, в которой он испытывает чувство комфорта, эмоционального благополучия, что делает эту группу для него наиболее значимой, ценной. Групповые формы становятся для ребенка эталоном. К сожалению, молодые педагоги зачастую пытаются исправить поведение ученика, не учитывая влияние на него неформальных групп, и терпят неудачу в работе. Очень важно знать состав, состояние, этапы развития такой группы, ценности, культивируемые в ней.

И, наконец, *еще одной ошибкой* в работе с детьми является равнодушие части педагогов к судьбам «трудных» детей. Грубость учителей способствует отчуждению ученика от учителя, от школы в целом.

Некоторые педагоги не утруждают себя достаточными знаниями о сущности, причинах и формах проявления педагогической запущенности детей, вследствие чего не в состоянии работать эффективно по их перевоспитанию. Много лет назад исследователи А.И. Кочетов, А.Е. Тарас писали о том, что отдельные педагоги не знают, например, что далеко не всех «трудных» детей можно наказывать; не понимают, что ребенок иногда просто ошибается, совершает поступки, не

задумываясь над их смыслом и последствиями. К сожалению, достаточно часто учителя не проявляют уважения к личности воспитанников, терпимости, чувства юмора, предпочитая суровую требовательность, угрозы и т.д. Такое положение имеет место и в сегодняшней школе. Сами «трудные» дети в беседах прямо указывают на рукоприкладство некоторых взрослых.

На вопрос: «Какие качества больше всего цените в своем учителе?» учащиеся школ назвали: доброту, искренность, честность, деловитость, справедливость, требовательность, увлеченность, трудолюбие, хорошее знание предмета, высокую эрудицию, талант, заботливость, постоянную готовность оказать помощь окружающим, жизнелюбие. Интересно, что знание педагогом своего предмета и умение преподавать оцениваются наравне с моральными качествами учителя.

В целом, готовность учителей работать с педагогически запущенными детьми представляет собой системное личностное образование, структурными составляющими которого выступают нравственно-психологическая, теоретическая и практическая подготовленность. Способность учителя предупредить и преодолевать свои ошибки тесно связана с уровнем педагогического мастерства. Повышение профессионального уровня должно осуществляться в органической связи с повседневной практической деятельностью по обучению и воспитанию учащихся. Основными путями здесь являются: а) систематическое чтение психолого-педагогической литературы; б) создание творческой атмосферы, способствующей развитию инициативы и активности каждого педагога; в) проведение методических семинаров и предметных секций.

Психолого-медико-социальная коррекция личности ребенка с синдромом раннего воровства

А.Л. НЕЛИДОВ,

кандидат медицинских наук, доцент АГПИ им. А.П. Гайдара

Т.Т. ЩЕЛИНА,

кандидат педагогических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета АГПИ им. А.П. Гайдара,

зав. кафедрой социальной педагогики и психологии

Одна из задач начальной школы — преодоление дезадаптивного развития личности, которое происходило в дошкольном возрасте. Как правило, это дезадаптивное развитие связано с воспитанием ребенка в дисфункциональной (не выполняющей своих функций, невротической) семье. Такая семья не обеспечивает детям условий для развития автономности и инициативы, навыков общения и сложных сюжетно-ролевых игр со сверстниками, творческого самовыражения, конструирования,

восприятия сказки, труда по дому, способности учиться новому, т.е. того, что предшествует учебной деятельности и является ее обязательной основой.

Если у детей в первые годы общения нет условий для коррекции развития личности, то впоследствии это приводит к школьной дезадаптации: затрудняется формирование учебной деятельности как самостоятельной, обнаруживаются проблемы в межличностных отношениях со сверстниками и учите-



лем, возникают трудности при переходе на многопредметное обучение в V классе, отмечается склонность к раннему девиантному поведению (лживости, воровству, уходам и побегам из дома).

Настоящая статья посвящена поиску путей построения алгоритмов коррекционной работы с типичным в наши дни для учащихся начальных классов девиантным поведением — воровством. В современной возрастной и педагогической психологии данное явление изучено слабо, а как самостоятельное и актуальное для начальной школы вообще не рассматривается ([9]; [10]). В решении проблемы раннего детского воровства преобладают педагогические рекомендации ([11]; [7]) или психотерапевтические подходы [6]. В литературе же по детской психиатрии данная проблема рассматривается в рамках проблемы патологии характера [4] и делинквентного (преступного) поведения [8].

На наш взгляд, назрела необходимость в интеграции социально-педагогических и медико-психологических подходов в анализе и коррекции личности ребенка с синдромом раннего воровства. Методологической основой нашей работы послужила современная концепция об этапах онтогенеза (индивидуального развития) и кризисах развития личности, а в ее рамках — концепция о дисфункциональных семьях ([14]; [12]). В статье представлены результаты исследования, проведенного на базе психотерапевтической консультации «Семья» и подросткового диспансерного отделения наркологической больницы Нижнего Новгорода: обобщены итоги коррекционной работы со 132 учащимися I–VI классов (выборка из обратившихся за помощью в 1993–2001 гг.), у которых воровство возникло в 6–9 лет (на третьем-четвертом этапах онтогенеза личности [15]).

Исследование предполагало три этапа.

На первом этапе была разработана типология детского воровства — как непрерывный последовательный ряд явлений от психологической нормы до пограничных психических расстройств; типы воровства выделялись на основе преобладающих меха-

низмов их возникновения. Подобный подход ранее показал свою продуктивность в анализе уходов и бродяжничества [1]. Отметим, что частота встречаемости того или иного типа воровства определялась относительно общего числа семей, которые обратились за помощью в связи с данной проблемой. Применялись биографический и клинико-психологический методы исследования, а в психологической диагностике личности — специальные тестовые методики: тест Люшера, цветовой тест отношений и проективные рисунки «несуществующего животного», «кинетический рисунок семьи».

На втором этапе исследования изучались коррекции личности ребенка в контексте оказания помощи его родителям. Для этого в пределах каждого из типов воровства были выделены две подгруппы семей — с высоким (преодоление воровства уже в первые полгода с момента обращения; всего — 61 ребенок) и низким результатом коррекции (неполное преодоление воровства и в сроки более года; всего — 48 детей). Набор и последовательности примененных методов коррекции, статистически достоверно отличавшие первую подгруппу от второй, изложены ниже как оптимальные алгоритмы коррекции каждого из типов детей и родительских семей.

На третьем этапе осуществлялся поиск путем совершенствования подготовки студентов — будущих учителей начальных классов, а также социальных педагогов и педагогов-психологов к эффективной профилактической и коррекционной работе с детьми с ранним девиантным поведением, в том числе и синдромом раннего воровства. Этап работы выполняется с 2000/01 учебного года и в настоящее время сотрудниками кафедры социальной педагогики и психологии психолого-педагогического факультета Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара. Основные направления исследования:

— совершенствование содержания дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки;

— разработка и внедрение в образовательный процесс активных методов социально-психологического обучения;

— формирование у студентов гуманистических социальных установок по отношению к различным категориям детей, к самим себе и к предстоящей профессиональной деятельности.

Анализ результатов первого и второго этапов исследования позволил нам описать основные типы детского воровства, тесно связанные с особенностями развития личности ребенка и, соответственно, алгоритмы коррекции, включающие помощь родителям.

Воровство как этап в развитии нормативной личности

Проявляется с двух с половиной — шести/семи лет в двух вариантах.

Первый (10% обращений) — *воровство в рамках игровой деятельности*. Ребенок берет чужие вещи, смешивая в игре контексты «свой-чужие игрушки»: осознает кражу именно как игру, ее факт легко признает, но может и скрывать, сожалея о необходимости расстаться с полюбившейся игрушкой.

Социально-педагогическая коррекция. Купить такую же свою игрушку, но когда появятся для этого средства (профилактика эгоизма). Активизация игровой деятельности с формированием интереса не к обладанию игрушками, а к собственному личному росту в игре. Медико-психологические технологии не требовались.

Второй (15%) — *воровство как следствие недостаточно сформированной этической регуляции поведения и сферы удовольствий*. Ребенок берет чужие вещи в связи с отсутствием сформированных этических норм в отношении «чужого»: осознает кражу как норму поведения, доволен ею, апелляцию взрослых к «совести» не понимает; этические регуляторы недостаточны и в других сферах деятельности (дружба, учеба).

Социально-педагогическая коррекция. Семейный совет с участием ребенка: поделиться

переживаниями друг с другом и с ребенком в связи с его кражей; обсудить размер ущерба для семьи, способы его компенсации и ребенок определяет свое участие в этом. Включить ребенка в планирование семейного бюджета, в том числе его собственного (с ограничением в первые недели компенсации ущерба); не стимулировать учебу деньгами. Убрать в недоступные для ребенка места все деньги и ценные вещи (ювелирные изделия и др.), объяснив ребенку, что это — для исключения «соблазна».

Психологическая коррекция. На семейном совете и далее непрерывно обсуждать с ребенком положительные качества его личности, подводить позитивные итоги дня, недели, месяца и тем самым активизировать у ребенка переживания успехов в различных деятельности (в том числе в учебной), мотивируя их развитие и укрепляя социально приемлемые этические установки и развивая структуры личности «Я — взрослый» (самостоятельность, способность начинать деятельность по своей инициативе, планировать и завершать ее и самостоятельно оценивать результат). Лечение не требовалось.

Специально отметим, что воровство с целью получения удовольствия является примитивной по психологической структуре деятельностью и предрасполагает к другим столь же примитивным способам получения удовольствий, в частности, от опьянения. В связи с этим семьи подобных детей должны перейти на трезвый образ жизни.

Воровство как расстройство основных механизмов онтогенеза и социализации личности

Воровство как следствие давления на личность асоциальной группы сверстников (5%). Ребенок ворует не для себя, а для группы, которая его подчинила. Особенно опасным данный тип воровства становится при психологическом инфантилизме и подчиняемости ребенка. Осознание неэтичности своего поведения и хроническое униже-



ние при необходимости скрывать его формирует внутренний конфликт; внешне он проявляется неврастением, фобиями и в конечном итоге — депрессией.

Социально-педагогическая помощь делится на работу с самой асоциальной группой и с ее жертвами. Необходима изоляция лидера асоциальной группы (постановка на учет в ИДН (инспекция по делам несовершеннолетних), перевод в центр образования, вечернюю школу). Оставить его в школе можно только при условии результативной коррекционной работы психолога с ним и его родителями. Работа с остальными членами группы строится на преодолении их педагогической запущенности с переключением интересов на технические и военно-спортивные направления. При необходимости их также ставили на учет в ИДН. Работа с пострадавшим ребенком строилась на включении его в группу социально-психологического тренинга (общения, далее — уверенности и лидерства), а родители обучались поддержке ребенка и развитию его внеучебных деятельностей (обычно — художественно-эстетических увлечений). При стойких невротических и особенно депрессивных расстройствах, при которых высок суицидальный риск, необходимо лечение.

Воровство как компенсация фрустрации отдельных значимых потребностей личности ребенка, воспитывавшегося в дисфункциональной (невротической) родительской семье (15%). В нашем материале к таким относились: потребность в повышении самооценки, в признании, в защите, в самореализации, в наличии друзей или потребность в принадлежности к группе. Любой из этих смысловых кризисов развития личности в течение одного-трех лет приводил к появлению у ребенка преневротических расстройств: сниженной самооценки, эмоциональной неустойчивости, неуверенности и страхам. Воровство в этих случаях возникало как случайно найденная форма поведения, которая приводит к временной компенсации преневротических расстройств. Далее за несколько месяцев воровство из компенсационных ре-

акций развивается в целостную компенсаторную деятельность и используется для ее обеспечения индивидуально и в группах сверстников. Развитие возникших было невротических черт характера при этом как бы приостанавливается. Ребенок не критичен к воровству со все более изощренной ложью, что искажает развитие его этической сферы.

Основной помощью была *психотерапия дисфункциональной (невротической) родительской семьи*.

Начальный этап. «Присоединение» к семантическим, ролевым и другим системам коммуникаций семьи и активизация изучения его истории своего развития. Углубление анализа позитивного развития семьи в прошлом — период преодоления конфликтов при неврозах и ремиссий при наркологических заболеваниях. Подготовка семьи к мобилизации ресурсов ее развития: структурные ходы (по С. Минухину, [5]), пробные переводы семьи в режим общения «здесь-и-теперь», организация анализа семьей истории своего развития и механизмов преодоления кризисов с помощью системы специальных вопросов-заданий — прослеживающих [13] и (разработанных нами) циклических и системных.

Циклические вопросы позволяют исследовать ресурсы развития семьи в отдельных ее функциях и в семейных подсистемах (в онтогенетической последовательности их возникновения: прародители, прародители-родители, супруги, родители, родитель-ребенок, а также — мужчины, женщины). Самой своей структурой данные вопросы моделируют циклы семейного взаимодействия по общей схеме. Например, для всей семьи: «Что Вы делаете своему мужу (как взаимодействуете/общаетесь), после чего он так влияет на сына, что, взаимодействуя с сыном, вы становитесь...?» Для подсистем: «Как Вы воздействуете на ребенка (мужа, дочь, мать), что в ответ он (она) меняет к Вам отношение так, что от этого Вы...?» В конце общей схемы циклического вопроса следует определение изучаемой функции семьи (в том числе и в метафорической форме): «... становитесь ласковее,

демократичнее»; «... становитесь более успешной матерью/успешным отцом, лучше как хозяйка, ... летааете, как на крыльях, ... хотите еще одного ребенка» и т.п.

Если циклические вопросы воспринимались с трудом, мы сначала применяли полциклические вопросы, описывающие только первую часть взаимодействия в подсистеме: «Как Вы воздействуете на сына, в результате чего... он хочет с Вами поделиться сокровенным; ... Вы его эффективно успокаиваете и т.п.». Циклическими вопросами мы исследовали как подсистемы семьи, традиционно выделяемые в литературе по возрасту и полу, и выделенные нами функциональные подсистемы — группы членов семьи, объединенных одной функцией или ролью (приведем примеры их метафорического обозначения): «правоохранительные органы», «центральный банк», «семейные психотерапевты», «специалисты по досугу». На основе проведенного анализа семья формулировала диагностические и терапевтические гипотезы; после этого вводилась когнитивно-поведенческая техника «домашних заданий», продолжающих динамику семьи между занятиями.

Системные вопросы позволяют семье исследовать сразу крупные этапы или всю историю своего развития, ведут семью к осознанию своих свойств как открытой саморазвивающейся системы, а также исследуют сами смыслы существования семьи. Приведем типичные примеры: «Какие качества возникли в Вас именно в связи с тем, что Вы — ее муж (его жена)?»; «Что изменилось в Вашем восприятии мужа после рождения второго ребенка?»; «Что происходит с Вашей семьей в связи с тем, что Ваш муж (Ваша жена) не может расстаться со своей матерью?»; «Что нового возникло и прежнего сохранилось в Вашей семье после отделения от родителей?»; «Чем Вы другая семья, нежели те семьи, в которых каждый из Вас рос?»; «Что вы воспринимаете от Вашего ребенка, а он — от Вас?». Системные вопросы, как и циклические, можно адресовать как к отдельным функциям, так и к различным подсистемам семьи.

Второй этап. Активизация психологических ресурсов текущего этапа развития семьи. Активизация культурного потенциала семьи: терапией искусством и творческим самовыражением, ритуалами, обращением к истории и к природе, формированием хобби. Гармонизация «биологических» функций семьи (ритмов и качества питания, сексуальности, кинестетического контакта). Активизация психологических защит и совладающего поведения семьи и развитие ее основных функций методами когнитивно-поведенческой и гештальт-терапии. Развитие у ребенка структуры личности «Я — взрослый».

Третий этап (на фоне второго; проводится психологом, психотерапевтом). Активизация защитных механизмов и психологических ресурсов семьи путем ее конфронтации с основными кризисами ее развития (в том числе аномальными стилями воспитания) в социодрамах, моделируемых заданиями из семейной психотерапии ([14], [13], [15]).

Четвертый этап. Преодоление ранних невротических кризисов развития супругов — в динамике психодрамы, при ее возникновении из социодрамы.

Пятый этап — переход семьи к саморазвитию за счет наращивая удельного веса техники «домашних заданий».

Воровство как гиперкомпенсация кризиса прогрессирующей педагогической запущенности (20%). Возникает во II–III классах и в определенной последовательности. Вначале ребенок дает личностную реакцию на неуспехи в учебе, которые связаны с его личной неготовностью к ней, с невротическими, астеническими или резидуальными органическими синдромами (минимальной мозговой дисфункцией). Далее какое-то время ребенок (обычно под нажимом взрослых) пытается компенсировать неуспехи интенсификацией учебной деятельности. В отсутствие адекватной медицинской и психолого-педагогической помощи эта компенсация не дает результата. У родителей развивается неприятие ребенка. У самого ребенка возникают пассивно-оборонительные реакции — уход от уче-





бы, протесты и отказ от нее, а затем — неврозы (неврастения, фобии). Мотивация к учебе снижается. Далее процесс идет по механизму педагогической запущенности.

Стрежневыми являлись *психолого-педагогические коррекции* реабилитации на фоне изложенной выше поэтапной семейной психотерапии.

Активизация когнитивной сферы и мотивации обучения, особенно при изначальной педагогической запущенности (при алкоголизме отцов), оказалась возможной только после предварительной (в течение не менее квартала) активизации видов деятельности — предшественников учебной. Попытки активизировать сразу учебную деятельность, минуя этап общей активизации личности, заканчивались протестами детей против школы.

Вначале проводилась диагностика эмоциональных предпочтений ребенка в отношении предметов и учителей. С этой целью использовался цветовой тест отношений, игровые занятия с метафорическими перевоплощениями школьных предметов в людей, литературных и киногероев или кукол; также изучались педагогические характеристики.

Далее изучались потенциальные возможности освоения школьных предметов на основании особенностей интеллекта. Эти особенности выявлялись с помощью детского варианта теста Wechsler — WISC-R. В нашем материале были установлены закономерности: высокие показатели IQ (коэффициент интеллекта) по субтесту «понятливость» прогнозировали обучаемость по предметам, требующим развитого логического мышления (математика, физика, химия, биология), по субтесту «осведомленность» и «словарь», «кодировка» — по гуманитарным предметам, по субтестам «недостающие детали», «лабиринт», «кубики Кооса» — по труду, черчению, рисованию и говорили о потенциальной успешности ребенка в ремеслах и рукоделиях.

Предметы, в отношении которых совпадали позитивные эмоциональные отношения детей и к ним и к учителям по этим предме-

там, высокие показатели по соответствующим субтестам Wechsler и положительные отзывы педагогов об ученике, мы обозначали как «ресурсные» для развития учебной деятельности ребенка. Именно по ним мы рекомендовали школьным учителям моделировать ребенку ситуации успеха (в то время, как неудачи по другим предметам — временно, на 3–6 месяцев, игнорировать), а родителям — приглашать репетиторов. После первых хороших оценок по «ресурсным» предметам мотивация обучения по остальным предметам повышалась уже спонтанно. В отдельных случаях требовался перевод детей на индивидуальное обучение или в класс развивающего обучения.

Медицинская помощь включала комплексное лечение при невротических и органических нарушениях.

Воровство как механизм социализации ребенка в асоциальной среде (5%). В данном возрасте возникает в случаях преждевременных (до пубертата) реакций группирования, выполняющих для ребенка функцию активной психологической защиты (совладающего поведения) при сочетании прогрессирующей педагогической запущенности и отвержения со стороны класса. Ребенок социализируется в «уличной» группе: включается в ее виды деятельности (вначале это может быть и не воровство), у него возникают роли в группе, статус и навыки поведения; от группы он получает защиту от неудач, «новую» систему мотивов и ценностей, включая оценку себя как значимой личности. Ребенок защищает (ложью) не только свое воровство, но и всю группу; глух к морали взрослых, выявляет «перевернутую» этику (именно удачное воровство — признак успеха). Особенно тяжелым этот тип воровства становится при готовности самих родителей к воровству (асоциальная семья).

Социально-педагогическая коррекция включает пресечение деятельности антисоциальной группы с помощью ИДН УВД, защиты школы от ее влияния и преодоление педагогической запущенности ребенка.

Воровство как вариант патохарактерологического развития личности

Воровство как патологическое развитие личности в условиях хронического эмоционального отвержения родителей (25%) развивалось в закономерной последовательности. Вначале у родителей и прародителей, в качестве продолжения их собственных кризисов развития личности, возникало отвержение либо самого факта существования ребенка («нежеланные» дети), либо его конституциональных свойств — анатомических или темпераментных. Далее с началом формирования личности ребенка в кризисе трех-четырех лет отвержение проявлялось в виде аномальных стилей воспитания: авторитарный стиль (с подавлением формирующейся автономности личности ребенка), «либеральный» или гипоопекающий (с неучастием родителей в формировании у ребенка сложной системы мотивов и интересов и способности к завершенной самостоятельной деятельности), стиль с предпочтением в ребенке детских или взрослых качеств, не соответствующих его текущему возрасту. Сюда же мы относили и воспитание ребенка отцом-алкоголиком. В результате к завершению у ребенка кризиса трех-четырех лет семья не выполняла по отношению к нему все свои базовые функции — психологического принятия, защиты, воспитательной, первичного социального контроля и др. У ребенка не формировалась эмоциональная потребность в семье, привязанность к ней; он не воспринимал ее ценности. Негативизм, протест и оппозиция взрослым, свойственные кризису трех-четырех лет, продолжались и на следующих этапах (5–7 и 7–11 лет), но становились уже патохарактерологическими реакциями. Компенсаторно дети искали себе лидеров, обычно — старшего возраста, выполнявших для них функцию «суррогатных» родителей, и становились психологически зависимыми от них. Воровство и деятельности, обеспечиваемые им вне семьи, станови-

лись для детей как бы моделью семейных отношений.

Эмоциональное отвержение родителями своего ребенка не позволяло им своевременно распознавать данную форму воровства. Они «спохватились» в 8–11 лет, т.е. с опозданием на три-пять лет, когда дети начинали воровать уже крупные суммы, и у них появлялись признаки будущей аномальной социализации (предвестники уходов из дома или сами уходы, утрата мотивации к обучению, группирование в «уличной» компании) и начиналось употребление психоактивных веществ (алкоголя, токсических веществ, курения). На этой стадии развития воровство как деятельность участвовало в формировании патохарактерологического развития личности ребенка (преимущественно — мозаичного, но с преобладанием неустойчивого), включаясь в его мотивационную систему.

Психологические исследования данных детей при обращении выявляли системный кризис личности, наибольший из всех изученных детей. С помощью теста М. Люшера установлено преобладание деструктивных мотивов и стратегий поведения, стойко негативное настроение. Цветовым тестом отношений установлено эмоциональное отвержение детьми основных аспектов семьи: «Моя семья», «Я в семье», «Моя мама», «Мой папа» и др.

В проективных рисунках детей нами был выделен симптомокомплекс «Отверженный в семье» (диагностировался при наличии не менее 25% указанных ниже признаков). Рисование себя в левом нижнем квадрате пространства листа. Рисование себя ниже средней горизонтальной линии и существенно ниже остальных членов семьи. Рост фигуры автора в 2,5 раза и более уступает росту фигур других членов семьи. Отказ от использования цветных карандашей. «Пустая» семья — без людей (одни предметы). Отсутствие фигуры автора на рисунке. Фигура автора нарисована одним контуром. Между фигурой автора и других членов семьи «непроходимые» границы (сплошные стены, «запертые» двери). Рас-





стояние между фигурой автора и других членов семьи не позволяет непосредственное эмоциональное общение (фигуры в разных комнатах, в противоположных углах комнаты). «Коалиции» (группировки) в семье, куда фигура автора не входит. Близость фигуры автора к включенным в семью другим людям (не членам семьи) и животным. Автор вне общей деятельности семьи. Согбенная, униженная поза автора. Отсутствие украшений фигуры автора, когда другие фигуры украшены. Нарочито деформированная («калечная») фигура автора. Замедление скорости и снижение эмоционального фона при рисовании себя — в сравнении с рисованием других.

Психолого-педагогическая и психотерапевтическая коррекция подобных семей сводилась к формированию их как бы заново. Коммуникативным тренингом супругов достигалось их первоначальное «примирение». Методами второго-третьего этапов системной семейной психотерапии (изложены выше) супруги достигали психологической автономности от своих родителей, принятия себя, друг друга и предшествующих этапов развития их пары, мобилизуя и тренируя их ресурсы в каждой функции семьи. Далее следовали общесемейные занятия по психологическому принятию родителями своего ребенка на основе обнаружения сходств между родителями и детьми — в характерах («субличностях»), взаимно значимых для них видах деятельности, хобби, событиях и переживаниях с их моделированием в настоящем времени и взаимным закреплением упражнениями при консультировании и в «домашних заданиях». Одновременно осуществлялся и тренинг взаимной эмоциональной сензитивности (чувствительности, чуткости) в семье. После этого с родителями проводились занятия по преодолению дисгармоничных стилей воспитания; с детьми был необходим тренинг других (не патологически выраженных) черт характера (выявляемых с помощью психологического диагностического опросника (ПДО) или ММПИ), социально-психологический тренинг общения со свер-

стниками. Одновременно требовалась программа преодоления педагогической запущенности. *Медико-психологическая помощь* состояла в семейной психотерапии родителей и медикаментозной коррекции патологических черт характера ребенка.

Воровство в связи с формирующейся зависимостью от игр на ПЭВМ или на игровых автоматах (5% обращений). Начиналось с момента формирования у игры качества сверхценного увлечения: вытеснение других хобби, снижение значимости учебы (пока без снижения успеваемости), изменение круга общения, резкое увеличение времени игр (до нескольких часов в день), «неодолимое» желание возобновить или продолжить игру и нежелание ее завершать. Игра становилась самым желаемым и главным делом жизни, ее смыслом, т.е. мотив игры приобретал качество ведущего и смыслообразующего [3]. В нашем материале данный вариант воровства возникал в 8–9 лет при сопротивлении родителей интересу ребенка к компьютерам и отказе от использования его для развития личности ребенка (в кружках и школах компьютерной грамотности); воровство было осознанным — дети были готовы обсуждать его, но при условии отсутствия критики родителей в адрес увлечения компьютерами.

Социально-педагогическая коррекция включала последовательность: приобретение ПЭВМ домой; переход на более сложные («стратегические») игры; создание вокруг ребенка группы из трех-четырех сверстников и поддержание его роли в ней как «тренера» или «руководителя»; обучение ребенка компьютерной технике с возможной перспективой на будущую профессию. Таким образом, патологическое увлечение поэтапно трансформировалось в развивающую личность просоциальную деятельность. Параллельно развивалась мотивация учебы (по алгоритму работы с педагогически запущенными); *медико-психологическая помощь* требовалась при астеническом синдроме.

Зависимость ребенка от игры на игровых автоматах была сходной с описываемой в ли-

терапии применительно к взрослым [2]. Ее коррекция включала в основном социально-педагогические технологии в последовательности: переключить ребенка на компьютерные игры, но при условии отказа от игровых автоматов (одно патологическое увлечение заменить на другое — менее «опасное» и «домашнее»), после чего проводить коррекцию по изложенному выше алгоритму; использовать уже сформированный у ребенка мотив участия денег в играх — назначить «стипендию» за освоение ПЭВМ и успешную учебу; сформировать интерес к спортивным играм с элементами азарта. Алгоритм проводится на фоне изложенных выше программ преодоления педагогической запущенности и развития этической сферы.

Для проведения изложенных программ социально-педагогической и медико-психологической коррекции требовалось синхронное взаимодействие между различными специалистами — системы образования (психологами, социальными педагогами и учителями) и здравоохранения (психиатрами, психотерапевтами). Проведенное исследование выявило необходимость уточнения технологий работы специалистов системы образования и совершенствования программ их профессиональной подготовки.

С целью совершенствования методического обеспечения профессиональной подготовки социальных педагогов и педагогов-психологов нами разработана система взаимосвязанных групп активных методов социально-психологического обучения.

1) Социально-психологические методы: групповые дискуссии, «мозговой штурм», принятие и защита групповых решений, конкуренция между работающими на занятии (уроке) группами, принятие индивидуальной и групповой этической ответственности за решение.

2) Когнитивно-поведенческие методы — ситуационные, ролевые и игровые тренинги просоциального поведения. В занятиях моделируются типичные социальные конфликты по алгоритму социодрамы: предложение

участникам типичной кризисной ситуации (связанной с воровством, отношениями с социумом и др.); распределение ролей между участниками; драматическое действие с возникновением конфликтных отношений; их усиление; осмысление участниками своих ролей и ценностей; выработка и тренировка решений; обмен чувствами; дискуссия о пережитом.

3) Методы адаптированной психодрамы, возникающей из общения участников или из игрового контекста. Ее темы относятся уже к личному опыту участников — к отношениям «родители-дети», «ученик-учитель», «сверстник-сверстник», «юноша-девушка» и к подростковым кризисам идентификации. Психодрама обеспечивает высокую эмоционально-деятельностную включенность участников, объединяет обучение и воспитание, формирует новые этические смыслы.

В процессе изучения основных общепрофессиональных дисциплин (теория и методика воспитания, педагогические технологии, педагогическая психология, психолого-педагогический практикум) и дисциплин предметной подготовки (введение в профессию, социальная педагогика, социальная психология, основы психологии семьи и семейного консультирования, основы психоконсультирования и психокоррекции, методика и технология работы социального педагога) используются все три группы методов на материале жизненного опыта студентов.

Аналогично строится изучение дисциплин, входящих в национально-региональный компонент учебного плана данной специальности, таких, как конфликтология, тренинг общения, педагогическая коммуникация, основы педагогики здоровья и дисциплин специализации «Социально-педагогическая реабилитация детей с девиантным поведением»: психология девиантного поведения и технологии работы с различными категориями детей. В рамках дисциплин и курсов по выбору студентов разработаны тренинги системного и креативного мышления социального педагога и педагога-психо-



лога, решения профессиональных и жизненных ситуационных задач.

Использование интенсивных психолого-педагогических методов помогает студентам научиться понимать другого человека и самого себя, преодолевать стереотипные пред-

ставления о ролевых позициях различных партнеров, о характере их взаимоотношений, искать и находить ресурсы собственного личностного и профессионального совершенствования, а в целом — объединяет овладение профессией и развитие личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Ф.И. Синдром «уходов и бродяжничества» в клинике пограничных состояний у подростков // Журн. невропат. и психиатр. 1972, № 10. — С. 1525–1528.
2. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. — Новосибирск, 1990. — 224 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. — М.: Медицина, 1985. — 416 с.
5. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 1998. — 304 с.
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. — М.: МЕДпресс, 1999. — 592 с.
7. Нельсон Дж., Лотт Л., Глен Х.С. 1001 совет родителям по воспитанию детей от А до Я/Пер. с англ. — М.: Крон-Пресс, «Крона». — 384 с.
8. Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. — М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. — 432 с.
9. Социальная дезадаптация: нарушение поведения у детей и подростков. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 28 ноября 1996). — М., 1996. — 184 с.
10. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.
11. Фонтана Д. Ваш ребенок растет / Пер. с англ. — М.: Новости, 1994. — 2 т. — 400 с.
12. Черников А.В. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики. — М., 1997. — 160 с.
13. Шерман Р., Фредман Н. Структурированные техники семейной и супружеской терапии: Руководство / Пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — 336 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: ЗАО Издательство «Питер», 1999. — 656 с.
16. Эриксон Э. Детство и общество. — Изд. 2-е, перераб. и доп./Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.

В № 6 за 2002 г. был опубликован конспект урока обучения грамоте (автор — учитель Т.В. Жильцова). В материале приводится слоговая таблица, которая составлена не совсем корректно. В ней не продуманы способы обозначения приводимых слогов с мягкими и твердыми согласными, не обозначены редко встречающиеся в русских словах слоги (гё, гю и др.), ошибочно обозначена мягкость согласных Ж, Ш, Ц.

Приносим читателям свои извинения.



Значение факторов окружающей живой природы в укреплении здоровья младших школьников

Ф.А. СУЛЕЙМАНОВА,

старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

Е.В. СТРИЖОВА,

старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

Тема здоровья школьников в последнее время довольно широко обсуждается на страницах печати специалистами разного профиля. Обозначаются проблемы, предлагаются конкретные рекомендации по выходу из сложившейся кризисной ситуации. Мы в данной статье хотели бы остановиться на оздоровительном воздействии окружающей живой природы на организм младшего школьника. Человек как биосоциальное существо является «продуктом» двух эволюций, адаптируясь к окружающей среде по меньшей мере дважды. Прогрессивные возможности социальной адаптации в значительной мере ослабили резервы адаптации биологической, отдалили нашего современника от его естественного окружения, в результате чего выросли поколения людей, полностью отчужденных от природы. Отчуждение от природы ведет к сенсорному дефициту, сенсорной депривации, сенсорному дисбалансу и является основной причиной широко распространенных неврозов, психических заболеваний, депрессий, алкоголизма, наркомании. Человек теряет гармонию с окружающим миром и самим собой. По словам В.И. Вернадского, люди действительно забыли, что физическая и духовная жизнь неразрывно связаны с природой и человек есть часть природы. И хотя педагоги издавна считали природу вечным источником мыслей и добрых чувств детей, в школьной практике воспитательные и познавательные возможности общения с природой используются крайне неудовлетворительно. И неудивитель-

но, что большинство людей через всю жизнь, словно с завязанными глазами, проходят нечувствительными к красоте и чудесам созданий, безмолвно совершающих рядом с нами витки своих жизненных спиралей, безразличными к их неохватному многообразию и численности, — отмечает с горечью американский педагог Ройгал Карота.

И все это объясняется тем, что природа чужда человеку, который не знает ее, не понимает красоты — звуков, красок, форм, ароматов. О какой культуре поведения в этом случае может идти речь? Известно, что связь с природой рождается впервые как чувство, ведь чувственная природа организма, по мнению К. Маркса и Ф. Энгельса, это первая связь его с миром. Прежде всего это эстетические чувства, ибо природа является первоосновой всякой красоты, источником творчества — музыки, поэзии, живописи, архитектуры. Краски, формы, звуки, ароматы природы удивительно разнообразны. Жуки, бабочки, стрекозы, многообразные по форме и оттенкам цветы, листья, узорные снежинки, сверкающие капли росы — все это так красиво, и все это вызывает интерес и восторг у ребенка. Когда-то Ф.М. Достоевский сказал, что «красота спасет мир», а Н.К. Рерих уточнил эту формулу: «Осознанная потребность к красоте — спасет мир». Понимание природы должно рождаться как чувство, которое можно развивать и воспитывать, если с малых лет обучать ребенка эстетическому восприятию и видению окружающего мира. Совсем не просто это сделать, хотя природа наделила каж-



дого из нас органами зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания. Но этот дар, как и всякий другой, нуждается в развитии, поскольку все прекрасное в природе постигается каждым человеком индивидуально. Эстетическое познание дает возможность учиться и учить красоте. И если ребенок не испытывает восторга перед многообразием природного окружения, то и позднее человека, как правило, не удивит красота природы. Все дело в том, что эстетическое чувство природы важно развивать и формировать, когда складывается духовный мир растущего человека, т.е. в младшем школьном и младшем подростковом возрасте.

Таким образом, эколого-валеологическое образование младшего школьника кроме цели воспитания ответственного отношения к природе и чувства благоговения перед жизнью выполняет жизненно важные задачи социальной адаптации детей.

Многочисленные действующие программы и проекты (Т.В. Шпотовой, Д. Корнелл, Л.П. Симоновой, Р.Д. Хабибуллина и других авторов) помогают приобщить младшего школьника к природе, показать ее красоту и гармонию, пробудить чувство удивления, любознательность, учат наблюдать и замечать причинно-следственные связи в природе.

Такие формы организации поведения ребенка в природе, как создание экологических троп (учебных и познавательных), всевозможные игры экологической тематики, организация природоохранной деятельности и мониторинговых микроисследований, ставят своей целью целенаправленное воспитание экологической культуры. Они успешно используются в практике современной школы, особенно в условиях летних экологических лагерей.

Умение взаимодействовать экологически грамотно с окружающей природной средой обогащает личный опыт ребенка знаниями о путях и средствах достижения гармонии человека с собой и окружающими людьми, переходя в навыки избегать стресса или выходить из него с наименьшими для себя

последствиями, навыки элементарной саморегуляции, изменения стиля межличностных отношений на основе альтруизма, эмпатии и адекватной здоровью и культуре рефлексии.

7–10 лет — это время душевного становления ребенка и развития целостного восприятия: окружающий мир — РЕБЕНОК — природа — гармония (постижение). (Л.Г. Тарникова).

Формируются высшие нравственные ценности: справедливость, соучастие, понимание высшей ценности Человека и его жизни, почитание Жизни!

В это время закладывается благоговение перед жизнью. Ребенок получает дар общения, сотрудничества. И таким образом исчезает соперничество, возникает ощущение единства. В русской духовной культуре такое называется Соборностью. Становлению и развитию нравственной позиции младшего школьника способствует важная особенность психического развития ребенка 6–10 лет: его обостренная чувствительность к активному освоению общечеловеческих ценностей и нормативов, которая определяет рост его самосознания и позволяет ориентироваться в мире людей, людских отношений и в мире природы. В этот период у ребенка зарождаются ответственность как черта личности, способность отвечать за свое поведение, поступки. Ребенок в отличие от животных не имеет врожденных форм поведения, он их приобретает в процессе обучения и воспитания, при этом развиваются и эмоционально-ценностные отношения к окружающему миру. Активно осваивая нормы и правила поведения, накопленные человечеством, ребенок готовится к взрослой жизни, к самостоятельному труду на благо природы и общества. И с этих позиций роль начальной школы в развитии новой цивилизации, новых отношений с окружающей средой трудно переоценить. Как использовать вышеназванные психические особенности и возможности младшего школьника в обучении, воспитании, в развитии экологической культуры, зависит от взрослых — учителей, родителей, воспитателей.

В.А. Сухомлинский заметил, что мир, окружающий ребенка, — это прежде всего мир природы с безграничными богатствами явлений, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник детского разума.

Природа — настоящий храм красоты. И человек, прочувствовавший и понявший ее красоту во всем многообразии, наверняка станет оберегать и охранять природу как источник радости и счастья.

Природа — лечебница. Совокупность природных факторов действует на человека успокаивающе, благотворно. Солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, ландшафтотерапия — источники здоровья, бодрости, оптимизма. Не говоря уже о том, сколько полезных свойств имеют многие зеленые растения, животные, помогающие нам справиться с тяжелыми недугами.

Природа — могучий источник знаний о мире и человеке.

ЛИТЕРАТУРА

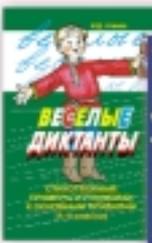
1. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе. — М., 2000.
2. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. — СПб., 1997.
3. Хабибуллин Р.Д., Хабибуллина Л.А., Крылов Ф.Ф. Летняя экологическая работа со школьниками. — Н. Новг., 2000.
4. Дубровина И.В. Что хорошего для здоровья ребенка? // Начальная школа: плюс-минус. 1999.



129164, Москва, Маломосковская ул. 21,
Тел./факс: 216-37-72, 283-57-08, тел.: 107-59-15
Книга—почтой: 129626, а/я 40, E-mail: sfera@cnt.ru

Издательство
ТВОРЧЕСКИЙ ЦЕНТР
СФЕРА

Эти и другие книги мы высылаем наложенным платежом*:







Агеева И.Д. ВЕСЕЛЫЕ ДИКТАНТЫ: СТИХОТВОРНЫЕ ПРИМЕРЫ И РИФМОВКИ К ОСНОВНЫМ ПРАВИЛАМ (1–5 классы)
Цена 28.00

ВЕСЕЛЫЕ ЗАГАДКИ-СКЛАДКИ И ЗАГАДКИ ОБМАНКИ ДЛЯ ВСЕХ ШКОЛЬНЫХ ПРАЗДНИКОВ
Цена 27.00

Гаджиева Г.Г. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И МАТЕМАТИКЕ:
для 3(2) класса Цена 11.00
для 4(3) класса Цена 15.00

Сухан И.Г. 200 ШКОЛЬНЫХ КРОССВОРДОВ: 1, 2 классы
Цена 31.00

Обухова Л.А. 30 уроков здоровья для первоклассников. Цена 13.00

Гаджиева Г.Г. Уроки грамоты в 1 классе: Обучение чтению и письму. Поурочное планирование. Методическое пособие. Цена 25.00

Максимцова М.Р. Занятия по ОБЖ с младшими школьниками. Цена 22.00

Сельников Т.П. Методика обучения грамоте. Цена 33.00

Методика обучения чтению. Цена 42.00

Методика преподавания грамматики. Цена 42.00

Ефросимина Л.А. Учимся писать. 1, 2, 3, 4 части. Цена каждой книги 20.00

Ефросимина Л.А. Учимся читать. 1, 2, 3, 4 части. Цена каждой части 30.00

Агеева И.Д. Художник-граммотей в 2-х частях. Цена каждой книги 31.00

Зубкова Т.Н. Природоведение для всех. Учебное пособие для 4-го класса. Цена 32.00

Разумовская О.К. Игры со словами в школе и дома. Цена 20.00

Тихомирова Л.Ф. Математика в начальной школе. Развивающие игры, задания, упражнения. Цена 20.00

* Указанные цены не включают в себя почтовые сборы для пересылки.
«Специал Кинематографический клуб» «Сфера образования» — скидки



существование преемственности

дошкольного и начального образования

Р.А. ДАНИЛИНА,

*директор средней школы № 13 г. Арзамаса,
кандидат педагогических наук*

Современная действительность вызывает необходимость замены формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь». Нам близки и понятны идеи П.И. Третьякова, утверждавшего, что «наметившиеся подходы к пониманию сущности непрерывного образования достаточно противоречивы. На наш взгляд, его можно отождествлять с непрерывным обучением, соединением всех ступеней учебного процесса в одно целое, чтобы устранить противоречия и тупиковые ситуации на стыках ступеней образования. Смысл непрерывности заключается в постоянном удовлетворении потребностей личности и общества в образовании [6].

Программа развития школы № 13 г. Арзамаса была разработана педагогическим коллективом в 1992 г. В нее было заложено создание системы непрерывного образования. С 1992 по 1996 год существовал учебно-воспитательный комплекс «Детский сад — школа — лицей». В настоящее время детский сад — структурное подразделение школы. Непрерывность образования в школе осуществляется путем реализации преемственности различных ступеней образовательной системы. Работа в этом направлении ведется через «Комплексную программу развития личности ребенка с 3 до 17 лет», которая учитывает возрастные особенности детей. Такая работа обеспечивает эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное обучение и воспитание на различных ступенях образования. Комплексная программа корректировалась в течение девяти лет.

Работа нашего образовательного комплекса направлена на сохранение здоровья, развитие личности каждого ребенка, обеспечение

его эмоционального благополучия. Главный принцип нашей работы — не навреди! Основная цель — создание условий и оказание помощи «ученику в учении в соответствии с его природосообразными способностями и возможностями» [6]. Сверяя свою работу с проектом Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звенья), материалами и резолюцией Всероссийского совещания по проблеме преемственности (октябрь 1999 г.), убедились, что мы на правильном пути.

В работе по обеспечению преемственности программ обучения детей в детском саду и начальной школе мы апробировали несколько подходов.

На первоначальном этапе преемственность была основана на традиционной последовательности жизни ребенка. В детском саду ребенка готовили к школе, к освоению программы I класса. Воспитатели организовывали свою работу на основе знаний о содержании школьного образования, его средствах, требованиях и т.д. Дошкольное образование, особенности его содержания, были направлены на подготовку к обучению в начальной школе. При таком подходе обучение дошкольников определялось не объективными законами развития ребенка, а образовательной системой последующего звена. Сейчас этот подход критикуется многими психологами. В частности, Л.А. Парамонова пишет: «Исторически сложившееся определение дошкольного детства как важного подготовительного этапа для дальнейшей жизни индивида продиктовало организацию решения этой задачи с позиций, прежде всего, целей, предъявляемых следующим жизненным этапом, — целей школьного

обучения. Это привело к широкому распространению в практике детских садов нашей страны достаточно жестко регламентированной и формализованной системы обучения школьного типа» [4].

Соответственно и психологи детского сада определяли традиционные показатели готовности ребенка к школе по параметрам, диктуемым требованиями начальной школы.

Работая в этом направлении, мы на практике убедились в неверности такой позиции: в конце I класса у ребенка падал интерес к учебе, снижалась успеваемость. По сути, в детском саду происходило «натаскивание» малыша, что вызывало у него стрессовое состояние, а это, в свою очередь, приводило к ухудшению здоровья детей и качества образования. Поэтому коллективы педагогов детского сада и начальной школы стали искать другие подходы. В частности, они попробовали связать преемственность с идеями самооценки дошкольного детства. Специфика жизни детей первых семи лет стала определяющей в отборе содержания и средств учебной деятельности в детском саду. Но при таком подходе выявились проблемы: может образоваться порочный замкнутый круг в организации учебной деятельности дошкольника. Обучать ребенка в «зоне его актуального развития» — это учить его тому, что он может и сам, в силу своих возрастных особенностей. При чем положение не спасает и попытка обучать ребенка в «зоне ближайшего развития».

Ребенок-дошкольник многое может сделать с помощью взрослых. Но кто знает, каковы границы этой «зоны ближайшего развития»? Определяются ли они здоровым смыслом взрослых, либо возможностями ребенка? Эта позиция была тщательно проанализирована еще в 60-е годы Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым при разработке развивающих программ учебной деятельности младших школьников.

«Справедливая критика существующего обучения, проводимая с позиции самооценки дошкольного детства, привела в настоящий момент к отрицанию обучения и стремлению подменить его игрой. Эта тенденция

является, на наш взгляд, опасной; попытка подчинить игру решению дидактических задач грозит разрушением игры, как подлинной детской самодеятельности и средства самовыражения, что может нанести серьезный ущерб развитию ребенка-дошкольника», — пишет Л.А. Парамонова [4].

Поэтому в настоящее время педагогический коллектив школы в работе по преемственности опирается на «самоопределение личности ребенка по отношению к существующим культурным образцам и реализацию человеком своего образа жизни в подлинно позитивной свободной деятельности». При таком подходе самыми важными становятся процессы самоактуализации личности — саморазвитие, проявление способности избирательно относиться к учебному материалу, умение учиться, овладение способами творчества, преобразования, самоорганизации, самоконтроля, приобретение техник проектирования, средств анализа и рефлексии. На наш взгляд, такая позиция больше подходит в работе с учащимися старших классов. Но главное в ней — научить ребенка учиться самому, — на наш взгляд, не противоречит возможностям детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому педагоги школы в настоящее время строят свою работу именно с этих позиций. «Наша задача — обеспечить условия для проявления всех способностей познания окружающего мира, людей, природы и самого себя. Создать развивающую среду в условиях доверительного, основанного на любви, терпении, понимании общения с ребенком» [4]. Такой подход позволяет реализовать принцип преемственности и непрерывности на разных ступенях образовательного процесса. Возможность и необходимость такого подхода в обучении с позиции самоопределения личности была доказана Л.С. Выготским и его последователями в работах о развитии высших психологических функций. Идеи Л.С. Выготского были положены в основу работы педагогов по отбору содержания учебной деятельности и методов обучения детей.





Дошкольное учреждение — это особый мир, требующий чуткого подхода к детям со стороны всех воспитателей. Педагоги детского сада и школы — единомышленники. Большая заслуга в этом принадлежит заведующей детским садом, заместителю директора нашей школы М.А. Перельгиной, которая координирует совместную работу детского сада и школы. А для ребят, не посещающих наше дошкольное учреждение, действуют курсы будущих первоклассников. С этой целью нами открыт центр эстетического воспитания «Школа радости». Избегать проблемы при комплектовании групп детского сада помогает то, что мы учитываем не только запросы родителей, но и потенциал школы. Именно поэтому три года подряд вместо одного первого класса (по спискам детей нашего микрорайона) мы комплектуем четыре.

Первоклассники успешно адаптируются к условиям школы, что проявляется в их готовности к полноценному личностному, физическому, интеллектуальному развитию в новой для них среде. Особое место в этой работе занимают медико-психолого-педагогические консилиумы (МППК), объединяющие педагогов, психологов, социального педагога, медиков. Они дают рекомендации по устранению причин затруднений ребенка в обучении и воспитании. МППК помогает определять «маршрут» развития ребенка, класса, школы.

Эта служба анализирует данные диагностики и микроисследований. Вся информация по школе поступает в информационно-аналитический и коррекционно-диагностический центр. Каждую учебную четверть эти материалы пополняются, обобщаются, анализируются, затем вносятся коррективы в план. Эта информация используется при анализе работы школы за год и при составлении плана на следующий год.

В достижении преемственности помогает созданная нами «Система контроля и организации работы школы по преемственности «Детский сад — начальная школа — средняя

школа». Ее цель — осуществление непрерывности образования ребенка с 3 до 17 лет при сохранении самооценности каждого возрастного периода.

Реализация системы включает три этапа. Первый этап — работа на нулевой ступени, включающей детский сад, «Школу радости» и школу будущих первоклассников. Здесь определяется уровень соматического и психического развития ребенка, прогнозируются возможные школьные трудности, проводится эффективная коррекция. Второй этап — работа на первой ступени — в начальной школе. На этих этапах создаются благоприятные условия для психолого-педагогической и социальной адаптации детей к школе, ведется подготовка к успешному обучению их на следующей ступени. Третий этап — работа на второй ступени: (V–IX (X) классы).

На первом из этих этапов у дошкольников выявляются затруднения в обучении чтению, письму, математике, выделяются слабые звенья в их развитии, требующие коррекции. Эти особенности учитываются при выборе программы обучения, степени интенсивности учебного процесса, индивидуализации обучения. Раннее прогнозирование школьных затруднений ребенка — одно из основных направлений в достижении преемственности.

Ежегодно в апреле психологи, воспитатели и учителя обсуждают результаты диагностики, итоги работы за последний год по выявлению уровня готовности детей к школе, согласовывают содержание программ и т.п. Одновременно намечается коррекция возможных школьных затруднений каждого ребенка. Итоги такой работы подводятся на МППК, а затем в мае — на совещании у директора школы. Именно здесь материалы по каждому ребенку передаются учителю I класса. Происходит своеобразный отчет детского сада о своей работе и рассмотрение результатов совместного труда.

В I классе, в период адаптации, организуются консультации для родителей и учителей по согласованию требований к первоклассни-

кам с учетом их возрастных особенностей, коррекционных методик, проводится углубленный медицинский осмотр. В январе проводится совещание, на котором учителя и заместитель директора по начальным классам отчитываются перед воспитателями.

В IV классе осуществляется работа, аналогичная той, что проделана в детском саду: в мае учителя начальной школы передают карты развития ребенка классному руководителю и учителям среднего звена; подводится итог совместной деятельности воспитателей детского сада и педагогов начальной школы.

В V классе вновь наступает период адаптации. И опять организуются консультации для родителей, учителей, углубленный медицинский осмотр, подводятся итоги деятельности. Таким образом мы стараемся отрегулировать взаимоотношения воспитателей и учителей по подготовке ребенка к обучению не только в начальной школе, но и на следующей ступени, разработать технологические карты индивидуального «маршрута» ребенка.

Подробнее остановимся на педагогическом аспекте, который определяет содержание и методику обучения, позволяет избежать дублирования материала, экономить время и т.п. Учителя знакомы с программами

детского сада, а воспитатели — с программами начальной школы и среднего звена. Обеспечивать преемственность в содержании образовательных программ по развитию речи ребенка помогает «Азбука» (автор — Н.В. Нечаева). В начальной школе используется учебник «Я читаю», а в V классе — «Русский язык» того же автора.

Следующее направление — преемственность в определении качества обученности, помогающая систематизировать знания об уровне усвоения теоретических понятий, практических умений и навыков учащихся на разных этапах обучения.

Особое внимание мы уделяем работе по повышению квалификации учителя, его самообразованию. Используя современные формы и методы, педагогический коллектив внедряет систему Л.В. Занкова, программу «Сообщество», интегрированные программы по предметам художественно-эстетического воспитания, разработанные учеными Института художественного воспитания РАО. Творческие группы учителей углубленно изучают методики художественно-эстетического воспитания, что впоследствии позволяет развивать детское воображение.

Такая работа по преемственности в конечном счете влияет на качество обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Школьные трудности у учащихся первых классов. — М., 1998.
2. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка // Педагогический поиск. М., 1997.
3. *Материалы* Всероссийского совещания «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования» // Начальная школа. 2000. № 1.
4. Парамонова Л.А. К проблеме взаимосвязи обучения и творчества в дошкольном возрасте // Международная конференция «Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования». — М., 1996.
5. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. — Н.-Новгород, 1997.
6. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. — М.: Новая школа, 1998.





«Русская азбука» — это интересно

По страницам «Русской азбуки» В. Г. Горецкого,
В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько, В. А. Берестова

Т. М. БЕДНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент АГПИ им. А. П. Гайдара

Е. В. АБРАМОВА,

старший преподаватель АГПИ им. А. П. Гайдара

В настоящее время создана база для вариативного образования в начальной школе. Разнообразие учебных программ дает учителю возможность выбора той системы обучения, которая позволяет наиболее полно реализовать развивающую и воспитывающую функции обучения.

Опыт работы арзамасских учителей показывает, что обучение грамоте идет в основном по «Русской азбуке».

Чем же привлекает она современных учителя и ученика?

Основное, на наш взгляд, это верность классической методической школе, учитывающей особенности звуковой системы русского языка. Традиционно решая задачи формирования ведущих видов речевой деятельности, «Русская азбука» приобщает детей к истокам национальной культуры. Это осуществляется через подбор яркого языкового и иллюстративного материала. Первые страницы «Азбуки» знакомят школьников с особенностями старославянского алфавита. Восхищает оригинальность художественного решения каждой буквы иллюстратором С. Р. Ковалевым, который не только в форме буквы, но и в цветовом сочетании отразил русский национальный колорит. Красочные иллюстрации панорамного плана знакомят учащихся с традициями русского народа, его славной историей, символикой, бытом. Все это позволяет усилить нравственно-воспитательное воздействие на эмоциональную сферу младших школьников.

Проиллюстрируем, как реализуются идеи «Русской азбуки» на уроках обучения грамоте.

Тема: «Звуки [н], [н'], буквы *Н, н*».

Цели: учить выделять звуки [н], [н'] из слов, давать им характеристику, обозначать данные звуки буквами; раскрыть основной прием позиционного чтения; познакомить с элементами народного эпоса (былины).

Оборудование: карточки звуковых схем, выставка книг по теме «Былины», репродукция картины В. М. Васнецова «Богатыри», музыкальный отрывок.

Ход урока

I. Повторение. Чтение гласных букв.

— Сегодня мы продолжаем путешествовать по страницам «Русской азбуки». Путь наш не близок. Лежит он через холмы, горы, долины. На пути нашем преграда. Чтоб ее миновать, надо ребус разгадать.

(На доске вывешиваются полоски бумаги, на которых зашифрованы слова: *былины, богатыри*).

□ Ы	□ И	□ Ы	
<i>барабан</i>	<i>лиса</i>	<i>нос</i>	
□ О	□ А	□ Ы	□ И
<i>барабан</i>	<i>гриб</i>	<i>туча</i>	<i>репа</i>

Задание.

— Прочитайте буквы на первой полоске. Какие звуки они обозначают?

— Чтобы отгадать слова, надо назвать первые звуки слов-предметов, изображенных на картинках. Произносим хором: бы-ли-ны.

Кто знает, что обозначает это слово?

Былины — это русские народные торжественные песни.

Открывается обратная сторона полоски с надписью:



— Пение былин сопровождалось игрой на гусях.

— Кто же был героем этих песен, мы узнаем, отгадав второе слово. Читаем хором: бо-га-ты-ри.

Что это за люди? Кто из вас знает русских богатырей?

Былины повествуют о богатырях, мужественных защитниках Родины. В этих песнях народ прославлял силу, смелость, удачу, мудрость богатырей, их преданность Родине.

II. Работа с репродукцией картины В.М. Васнецова «Богатыри».

— Мы с вами миновали преграду. Путь открыт.

(Звучит фрагмент симфонии А.П. Бородина «Богатырская».)

Перед нами богатырская застава. (Открывается картина «Богатыри».)

Кто изображен на картине? Кто знает их имена?

В центре картины на вороном коне любимый народом Илья Муромец, справа — Добрыня Никитич, с мечом в руке, готовый по первому приказу ринуться в бой, слева — весельчак Алеша Попович. У него не только лук со стрелами, но и гусли.

Что вы видите на заднем плане картины?

Зачем вышли в дозор богатыри? Что вы чувствуете, глядя на этот богатырский дозор?

Застава богатырей стоит на страже Русской земли.

III. Выделение согласных звуков [н], [н']. Работа с иллюстрацией в «Русской азбуке» на с. 44–45.

— Посмотрите внимательно на иллюстрацию. Кого вы на ней видите?

Как вы думаете, кто из богатырей заковал Змея Горыныча? (Это Никита Кожемяка.)

Ребята, многие богатыри вступали в схватку с могучим змеем. Был в такой схватке и Добрыня сын Никитич.

Произнесем его имя хором. (Добрыня сын Никитич.)

Какие звуки повторяются в имени богатыря? Произнесите их. (Звуки [н], [н'].)

Какие это звуки? (Согласные.)

Почему? (Произносятся с преградой.)

Произнесите еще раз эти звуки, сравните, как они произносятся, как работает язычок. ([н] — кончик языка упирается в зубы. [н'] — спинка язычка поднимается к небу. [н] — твердый звук, [н'] — мягкий.)

В схеме твердый звук будем обозначать синим цветом, а мягкий — зеленым.

Составим схему слова *сын*. (Один ученик у доски, остальные на индивидуальных наборных полотнах.)

Составим схему слова *Добрыня*. Каким цветом обозначили мягкий согласный звук?

Обобщение.

— Какие новые звуки узнали мы на богатырской заставе?

IV. Распознавание на слух новых звуков.

— Послушайте былинный сказ и запомните слова с новыми звуками.

(Учитель читает текст со свитка.)

Добрыня Никитич.

Возьму гусли звонкие, яровчатые.

Да настрою гусли на старинный лад.

Заведу старину, стародавнюю.

Бывальщину о деяниях

Славнорусского богатыря

Добрыни Никитича.

Синему морю на тишину.

А всем добрым людям — на послушание.

— Что необычного было в моем чтении? На что похоже мое чтение?

Так протяжно читают былины.

— Какие слова с новыми звуками запомнили?

Ребята, произнесем вместе со мной некоторые слова из этой былины и прислушаемся к их звучанию.

Какие звуки в этих словах напоминают звуки струн?

Эти слова помогают нам представить и услышать звучащие гусли.

V. Знакомство с буквами *Н, н*.

— Кто знает, какой буквой обозначаются эти звуки? (Звуки [н], [н'] обозначаются одной буквой *н*, а называется она «эн».)

Повторим хором. («Эн».)

Ребята, обратите внимание на старинное начертание буквы в «Азбуке» (с. 45). Мы с вами уже знаем, что каждая буква раньше имела свое название.

Откройте азбуку на с. 210. Найдите эту букву в алфавите, прочитайте ее название. (Умеющие читать прочтывают.)

Чтобы лучше запомнить имя буквы, прочитаем с доски предложение.

Наши Добрыня добр и смел.

Подарил нам букву «эн».

(Слова *нам* и *эн* — выделены.)

VI. Лексические наблюдения по тексту.

— Ребята, как вы думаете, почему у богатыря такое имя — *Добрыня*? Что оно означает? (*Добрыня* — добрый.)

Какие слова в этом предложении родственники?

Какие еще слова-родственники есть у этих слов?

Добрыня — добрый, доброты, добродушный, добро, доброжелатель, добряк, добренький.

* * *

Приведем еще один фрагмент урока, раскрывающий особенности работы по «Азбуке» над материалом исторического характера по теме «Звуки [п], [п'] и буквы *П, п*».

I. Беседа.

Учитель. Ребята, я приглашаю вас совершить увлекательное путешествие по страницам «Русской азбуки».

Мы в роли путешественников-первооткрывателей. Отправляемся в путь. Впереди у нас новые открытия.

Каким вы представляете себе путешественника?

На чем вы хотели бы путешествовать?

Вот и наш корабль-парусник. (На доске плакат с рисунком. Звучит музыка. Два читающих ученика декламируют стихи А.С. Пушкина.)

1-й ученик.

Ветер по морю гуляет

И кораблик подгоняет;

Он бежит себе в волнах

На поднятых парусах

2-й ученик.

Мимо острова крутого,

Мимо города большого.

Лушки с пристани палат,

Кораблю пристать велят.

Учитель. Наша пристань — славный старинный город-порт Петербург.

Кто слышал про этот город? Что вы о нем знаете?

Ребята, вот что писал А.С. Пушкин о рождении нового города.

(Учитель читает с доски.)

Природой здесь нам суждено

В Европу прорубить окно.

Ногою твёрдой стать при море.

Прочитайте еще раз. (Читающий ученик.)

II. Показ фотографий города Санкт-Петербурга.

— Как сейчас называется этот город?

Работа по иллюстрации на с. 82–83.

— Посмотрите внимательно на иллюстрацию. Кого вы на ней видите? Где?

Кто справа?

А слева?

Царя Петра называют еще Петр Великий. Как вы думаете, почему?

Не только за рост, а за его великие дела для России.

Кого встречает царь Петр?

Царь пригласил иностранцев для строительства российского военного флота. Он сам учился сложному корабельному делу за границей. А потом строил корабли, чтобы Россия имела выход в море, могла защитить себя от врагов, торговать с другими государствами.

На отвоеванном побережье Балтийского моря Петр заложил город-крепость.

III. Выделение согласных звуков [п], [п'].

— Посмотрите, как одет Петр? Чем он занят? Что у него в руке?

Царь Петр умел работать пилой и топором, плотничать. Про него можно сказать: *Пётр Первый — плотник.*

Произнесем хором это приложение.

С каких звуков начинаются слова в этом приложении?

Какие это звуки? Почему?

В слове *плотник* произнесем первый звук.

Какой он? Твердый или мягкий?

В слове *Пётр* произнесем первый звук.

Какой он?

В слове *первый* произнесем первый звук.

Какой он?

IV. Распознавание на слух выделенных звуков.

— Я еще раз прочитаю вам стихи Пушкина, а вы запомните слова с новыми звуками.

(Природой, Европу, прорубить, при.)

Ребята, какие звуки мы «открыли» в славном городе Петербурге?

Подумайте и скажите, почему мы сегодня читаем на уроке стихи Пушкина?

Правильно, он восхищался гением Петра I.

А с какого звука начинается фамилия Александра Сергеевича? ([П].)

V. Знакомство с буквами *П, п.*

— Кто знает, какой буквой обозначаются эти звуки?

Как она называется в старославянском алфавите, прочитайте на с. 210. *(Покой.)*

Анализируя языковой материал «Русской азбуки», следует отметить особое внимание авторов к такому пласту русского языка, как фразеология. Чтение, осознание смысла пословиц показывают детям красоту родного языка, наблюдательность, мудрость простого народа.

Вот некоторые из них — *Азбука — к мудрости ступенька, Каков разум — таковы и речи, Кто любит трудиться, тому без дела не сидится* (с. 24), *Каков мастер, такова и работа* (с. 52).

Страницы «Русской азбуки» приобщают учащихся к миру прекрасного, показывают, насколько богата наша земля талантливыми людьми-самородками, которые до сих пор восхищают и удивляют своим мастерством: Левша, Кулибин и др.

Об этом необходимо поговорить с первоклассниками при изучении звука [ч'].

Разговор можно начать с инсценировки стихотворения С.В. Михалкова «Часы». Действующие лица: автор, старушка, старик-часовщик, ребята. Для инсценировки необходимо принести разные часы: настольные, наручные, будильник, карманные, настенные с кукушкой, песочные и др.

После инсценировки переходим к работе по иллюстрации на с. 128–129.

— Сегодня «Азбука» приглашает нас в гости к часовых дел мастеру.

Что интересного вы видите в этой мастерской?

Какие часы вы увидели впервые? Чем они необычны?

Ребята, человек изобрел часы очень давно. Как вы думаете, какие часы появились самыми первыми? Сначала это были солнечные часы.

Как вы считаете, где они на иллюстрации на с. 128 «Азбуки»? (Слева.)

Давайте внимательно их рассмотрим.

Сначала человек создал солнечные часы. Расчертили люди круглую площадку под открытым небом и поставили посередине колышек. Идет по небу солнышко — идет по площадке и тень от колышка. Она, как часовая стрелка, показывает время. К сожалению, такие часы «работали» только днем и только в солнечную погоду.

Потом появились песочные, водяные и другие часы. А в настоящее время созданы гигантские башенные часы.

Послушаем голос знаменитых часов. (Звучит бой курантов.)

Кто из вас узнал, какие это часы, где они находятся? (В Москве, на Спасской башне Кремля.)

Какие часы есть у вас дома? Хотелось ли вам узнать, как они устроены?



Кто же «живет» в часах? Кто там тикает? (Чудеса.)

Кто же творец этих чудес? Это люди, которые придумывают, изобретают, конструируют, создают эти сложные и интересные механизмы. Этим людей называют механиками. Одним из первых механиков, имя которого дошло до нас, был...

Может быть, кто-то из вас знает, как его зовут? (Архимед!)

Россию на весь мир прославил Иван Кулибин. Имена многих изобретателей забыты, но память об их мастерстве сохранилась в образе русского Левши, сумевшего подковать блоху.

Ребята, наша арзамасская земля тоже славится народными умельцами. Расспросите о них у своих родных.

Вот сколько тайн открыли нам часы.

Произнесем хором слово *часы*. Какой первый звук? (Звук [ч'].)

Какой он? Почему? Твердый или мягкий? Посмотрите на картинку и назовите еще слова с этим звуком.

Ребята, во всех названных вами словах звук [ч'] мягкий, он не имеет твердой пары.

Какой буквой обозначается этот звук?

Как эта буква называется в старославянском алфавите, прочитайте на с. 210. (Буква *червь*.)

Тема трудолюбия, мастерства русского народа прослеживается при работе со многими страницами «Азбуки».

Например, страницы 16–17 знакомят с бытом и трудом сельского жителя, 82–83 — профессией повара, 175 — кузнеца и т.д.

Таким образом, работая по «Русской азбуке», мы не только учим читать, но и воспитываем, формируем в маленьком человеке чувства гражданского достоинства и гордости за свою Отчизну.

Чтение с настроением

Е.С. САВЕЛЬЕВА,

учитель-методист, г. Арзамас

Несколько лет назад я позволила себе отступление от традиционного звукового аналитико-синтетического метода обучения чтению, отказалась от слогового чтения первоклассников. За плечами уже достаточно богатый опыт, и он убеждает меня в правильности выбранного пути. Путь этот подсказал мне и моим коллегам А.М. Кушнир. Технология Алексея Михайловича называется «Информационно-ценностный подход в обучении чтению». Само название может вызвать вопросы и возражения — это ли главное в чтении? Ведь 100% того, что мы сейчас знаем, составляет лишь 10–15% знаний, которые будут актуальны через 25 лет. Тем не менее только при глубоком знании фактов, при обилии информации (пусть противоречивой) ре-

бенок научится вести дискуссии, включаться в диалог, быть убедительным в монологической речи. При чем же здесь первоклассники, еще не умеющие читать? При том, что А.М. Кушнир предлагает использовать звуковой ориентир (живой голос учителя, далее — магнитофон), а малыши при этом водят пальчиком за указкой учителя на плакате, а позднее — по строчкам книги. И понимают смысл, и рисуют зрительные образы, и т.д. Ведь дети, как и все люди, делятся на визуалов, аудиалов и кинестетиков по типам восприятия, передачи и хранения информации.

Визуалы легко обучаются чтению, многие читают до школы, некоторые учатся этому самостоятельно и сразу — целыми словами. Но им трудно воспринимать информацию

на слух. Здесь же соединяются звуковой и зрительный образы слова. Дети учатся лучше понимать звучащее слово!

Аудиалы долго запоминают написание букв, трудно выучиваются читать, им сложно перекодировать значки на бумаге в звуки, а при традиционном слоговом чтении они совсем не воспринимают смысл читаемого, возвращаются к началу строки, предложения. При этом закрепляется обратное движение глаз — регрессия. Повторы утомляют, понимание страдает. А если звучит голос «диктора», то ребенку не требуется возвращаться назад. Но и дремать нельзя, так как «диктор» может пропустить слово или заменить его. Нужно тут же вслух его исправить! А это дети очень любят делать!

Труднее всего дается чтение **кинестетикам**. При послоговом чтении они не могут получить нужных ощущений, а складывание слогов не превращается в складывание ощущений. Здесь же пальчик, движущийся по строчке вслед за зрительным и звуковым образами, помогает понять читаемое.

Постепенно движущийся пальчик остается только у кинестетиков. А вот артикуляция при чтении (сначала внешняя, а затем и внутренняя) исчезает. Она ведь мешает быстрому чтению — чтению про себя.

А пение, сначала хорошо знакомых песен, затем — новых, ребятам просто очень нравится. Они и не догадываются, что это тоже упражнение в чтении. Ведь во время пения глаза опережают на 2–3 слова звучащий текст. Очень помогает целостному восприятию слова, предложения симультанное чтение («мелькание»). Это восприятие — вспышка. Ребенок не всегда успевает прочесть слово, показанное учителем (2–3 с), но его глаза задерживают зрительный образ. Через 5–6 слов он «дочитывает» пропущенное слово по воспоминаемому, эйдетическому зрительному образу.

Приемов работы много. Главное — ребенок не слышит образцов скучного слогового чтения, ему интересно, он быстро находит в тексте нужную информацию (а это очень пригодится ему во взрослой жизни). Ему очень

нравится выполнять тесты (экспресс-опросы) после чтения. Ну и что же, что с их помощью «хитрый» учитель проверяет, как маленький читатель понял содержание или прочувствовал слова.

Чтение — базовый элемент включения человека в современную цивилизацию. Очень важно, какое настроение владеет ребенком в процессе чтения: если он увлекается информацией, событиями, описаниями, заложенными в сказках, в рассказах и т.д., то его умение разовьется и станет чем-то большим в его жизни, чем обыкновенное складывание букв в слова.

В конспекте урока, который приводится ниже, я хотела бы обратить внимание учителей на такие методы и приемы, как чтение со звуковым ориентиром, симультанное чтение, экспресс-опрос, пение (под фонограмму) с песенного текста. Урок обучения грамоте проводился по программе I–IV системы Л.В. Занкова.

Тема: «Загадки слов и загадки природы» (тема написана на доске).

Цели: организация наблюдения над некоторыми формами словообразования и формообразования, образование сложных слов; отработка навыка получения максимальной информации из читаемого текста; воспитание внимательного слушателя и тактичного собеседника.

Оборудование: 1) магнитофон; 2) фонограммы: «Осенняя песня» П.И. Чайковского, песня «Пингвин» (слова Дамовой, муз. Львова-Компанейца); текст «Засони» по В. Бианки; 3) осенние листья; 4) учебник «Естествознание» (Дмитриева Н., I класс. — М.: Просвещение, 1993); 5) карточки-слова: *лист, листок, листик, птица, сова, морж, пингвин, страус, утка, гусь, мышь*; 6) «Поисковые таблицы» (индивидуально); 7) глобус; 8) «Азбука» (Н. Нечаева, К. Белорусец, 1998).

Сценарий урока

Пролог.

Учитель. — 12 октября 1492 года (ровно 508 лет назад) Христофор Колумб открыл Америку. (Показываю на глобусе.) Я желаю вам сделать свои открытия на уроке.



I. Обращаю внимание на тему урока, которая написана на доске.

II. Звучит мелодия «Осенней песни» П.И. Чайковского. Она должна эмоционально настроить класс и дать «подсказку» к толкованию слов-омонимов. Показываю и прикрепляю на доске карточку со словом *лист*. Даю детям задание и при этом как бы случайно на пол листок бумаги:

У. — Вот первая загадка нашего урока: назовите форму множественного числа этого слова.

Дети называют разные варианты: *листья*, и даже — *листва*.

У. — Кто же прав?

Ученики доказывают свой выбор: одни имели в виду листья деревьев, другие — бумагу.

На доске под карточкой со словом *лист* появляются карточки:

ли́ст [л], *ли́сья* [л]

У. — А попробуйте поставить слово *лист* в «ласковую» форму.

Дети называют, а на доску вывешиваются новые карточки:

ли́ст [л], *ли́сья* [л], *ли́сточек* [л]

У. — Когда мы так говорим?

Дети делают вывод о том, что слово пишется и звучит одинаково, а обозначает разные предметы и изменяется по-разному.

III. У. — А верно ведь, листья похожи на птиц? Чем же?

Дети. — Могут летать.

Быстро показываю карточку со словом *птицы* (1 с).

У. — Что означает это слово?

Дети называют слово, а что оно обозначает, не знают.

У. — Я иногда называю вас «птички мои» и не случайно.

Тут ребята вспоминают, что и мамы и папы их так называют. Кто-то предположил, что «это что-то маленькое».

У. — И даже — «дитя»! Вы согласились, что действительно, все умеют летать и все маленькие (дети могут возражать).

IV. Здесь используется прием симультанного чтения или «фотоглаз». У доски водящий. Очень быстро показываю классу карточ-

ки с названиями птиц: *сова*, *страус*, *пингвин*, *морж*, *гусь*, *мышь*. (Есть «ловушки»). Дети их обнаружат.)

Ребята, не называя слова, сообщают водящему все, что знают о предмете на карточке, помогают ему угадать животных, обсуждают в парах свои «подсказки».

В ходе этой игры выясняется, что не все птицы летают, а летают не только птицы, например, летучая мышь. Выясняются разные значения слов *сова*, *морж*.

Делаем вывод, что умение летать — не самая главная особенность птиц.

У. — А что же важнее этого?

Детям разрешается посоветоваться. В результате появляется ответ: все птицы выводятся из яйца. Затем дети еще раз «фотографируют» слова на карточках, озвучивают их (знают). Делят их на группы, объединяют в пары, исключают «лишние».

V. Работа с «Азбукой» (с. 44).

Рассматриваем иллюстрации. Предлагаю еще раз вернуться к началу урока и попытаться сравнить листья и птиц. Дети могут сразу сказать о том, что все это — живая природа, но птицы еще и одушевленные.

На той же странице читаем стихотворение Ю. Кушака. Стихотворение небольшое и прочесть его может хорошо читающий ученик.

Дети обязательно обратят внимание на строчку: «Думают листья».

У. — Значит, листья тоже одушевленные?

Д. — Нет. Это поэт сделал их одушевленными.

VI. Чтение рассказа В. Бианки «Засони» (учебник «Естествознание», Н. Дмитриева, I класс, с. 45).

Засони

На берегу реки Тосны, недалеко от станции Саблино Октябрьской железной дороги, есть большая пещера. Там прежде брали песок, а теперь уж много лет туда никто не заходит.

Ребята побывали в этой пещере и на толчке её нашли много летучих мышей. Уж пять месяцев, как они спят здесь головой вниз, лапками уцепившись за шероховатый песчаный свод, спрятали свои громадные уши

под сложенные крылья, крыльями завернулись, как в одеяло, висят — спят.

Встревоженные таким долгим сном летучих мышей, ребята сосчитали им пульс и поставили термометр.

Летом у летучих мышей температура такая же, как у нас, около +37 градусов, а пульс — 200 ударов в минуту.

Сейчас пульс оказался всего 50 ударов в минуту, а температура — только +5 градусов.

Несмотря на это, здоровье маленьких засонь признано не вызывающим никаких опасений.

Они ещё свободно могут проспать месяц, даже два и проснутся вполне здоровыми, когда настанут тёплые ночи. (По В. Бианки.)

Все дети класса до школы посещали «Школу юного гимназиста», в классе нет совсем не читающих. Поэтому тех текстов и тех видов работ, которые предлагает нам Н.В. Нечаева, нам недостаточно.

У. — Это об одном из героев нашей азбучной страницы.

Дети стараются читать за «диктором» (магнитофоном) только глазами, водя пальчиком по строчкам, без внешней артикуляции. Допущенные «диктором» ошибки исправляются хором. Хором «заполняются окошки» — паузы в чтении.

Сразу же после чтения проводится экспресс-опрос. Задача его — упражнять детей быть внимательными к слову, к информационной стороне текста. В I классе мы включаем в такой тест не более 5 вопросов.

- 1) Мыши спали:
 - з) в пещере;
 - к) в сарае.
- 2) Они (мыши) спали уже:
 - в) 5 месяцев;
 - д) 5 дней.
- 3) Мыши уцетились за свод пещеры:
 - ы) хвостом, как обезьяны;
 - е) лапками.
- 4) Ребята измерили мышам:
 - л) давление;
 - р) температуру.
- 5) Здоровье мышей:
 - о) было в опасности;
 - ь) не вызывало опасений.

Из правильно выбранных ответов получается слово *зверь*. А в случае ошибок могло получиться слово *крыло*. Это «ловушка».

В ходе проверки дети доказывают правильность выбора, опираясь на текст.

У. — Вы догадались, что это за зверь?

Д. — Летучая мышь.

VII. Пение. Это упражнение способствует развитию глазной мышцы, а далее — скорочтению. На плакате текст песни «Пингвины».

1. *Воет ветер, воет ветер*

Средь огромных белых льдин.

Там во мраке

В чёрном фраке

Думу думает пингвин.

Припев: *Бродит по кругу*

Белая вьюга.

Ветер гудит,

Ветер свистит,

Надо признаться,

Трудно тут, братцы,

Сохранять достойный вид.

2. *Он старался,*

Наряжался,

Потому, что говорят:

Очень важно,

У кого какой наряд.

Припев.

3. *Но пингвину,*

Но пингвину

Говорил один медведь,

Что нужнее,

Что важнее

Сердце доброе иметь.

У. — И это о герое азбучной странички.

Во время исполнения припева ученики выполняют упражнения из учебной гимнастики Эриха Беллингера: рисуют в воздухе большие «восьмерки» правой, левой, двумя руками. Это упражнение устраняет путание букв при чтении и письме, улучшает координацию и центровку тела.

VIII. Работа с «Азбукой» (с. 45).

У. — Вы очень много узнали от своих друзей, из книг о разных животных. Давайте решим еще одну задачку: как же образовались названия некоторых животных?



Дети выкладывают на индивидуальных наборных полотнах из разрезной азбуки название «зашифрованных» на странице животных.

носорог, сороконожка

У. — Было два простых слова, сложили их и получили одно большое слово. Вот такие слова, которые сложили из двух простых слов, и называются по-особенному... (подвести детей к термину «сложные слова»).

IX. У. — Вы замечательно поработали. Наверняка, решая задачи и разгадывая загадки нашего языка и загадки природы, вы открыли для себя что-то новое, чему-то удивились. Мне бы хотелось об этом услышать от вас. (Дети высказываются.)

У. — А я бы хотела еще раз напомнить вам, о ком мы сегодня узнали что-то новое. Играем в рифмы.

Ин-ин-ин

На горе плывёт ... пингвин.

(Дети догадываются, что гора — это айсберг.)

Ах-ах-ах

Страус бежит ... в песках.

Жи-жи-жи

В стужу плавают ... моржи.

Ва-ва-ва

Очень мудрая ... сова.

X. Работа с «Поисковой таблицей».

Учащиеся читают 1, 2 столбики. Находят рифмующиеся слова.

Следующее задание: найти сложное слово, указать его ориентиры.

У. — Главное, что бы я хотела услышать: как вы себя ощущали на уроке? Найдите слова в таблице.

Это задание показало эмоциональное состояние детей. Они называли слова (и ориентировали других): *отлично, замечательно, грустно* (что урок заканчивается). Один ученик прочитал слово *счастливый!*

Чтобы лучше познакомиться с методами и приемами работы, использованными на уроке, предлагаю прочесть вот эту литературу:

Кушнир А.М. Информационно-ценностный подход к чтению. — Благовещенск, 1988.

Школьные технологии. 1996. — № 1, 2, 3.

Гобова Е.С. Понимать детей — дело интересное. — М., 1997.

<i>печка</i>	<i>Русь</i>	<i>Анна</i>	<i>чашка</i>	<i>грустно</i>
<i>свечка</i>	<i>гусь</i>	<i>ванна</i>	<i>рубашка</i>	<i>вкусно</i>
<i>внучка</i>	<i>замечательно</i>	<i>странная</i>	<i>шкаф</i>	<i>лестница</i>
<i>Жучка</i>	<i>обязательно</i>	<i>ванная</i>	<i>жираф</i>	<i>чудесница</i>
<i>скучно</i>	<i>мальки</i>	<i>гамма</i>	<i>пирог</i>	<i>солнце</i>
<i>отлично</i>	<i>угольки</i>	<i>программа</i>	<i>носорог</i>	<i>оконце</i>
<i>дачник</i>	<i>калька</i>	<i>касса</i>	<i>ложка</i>	<i>местный</i>
<i>задачник</i>	<i>галька</i>	<i>масса</i>	<i>крошка</i>	<i>известный</i>
<i>дочка</i>	<i>семья</i>	<i>грипп</i>	<i>глаз</i>	<i>счастливый</i>
<i>точка</i>	<i>скамья</i>	<i>Филипп</i>	<i>алмаз</i>	<i>трусливый</i>
<i>тащу</i>	<i>печь</i>	<i>весенний</i>	<i>сова</i>	<i>цып</i>
<i>щука</i>	<i>бережь</i>	<i>осенний</i>	<i>голова</i>	<i>цыган</i>
<i>мчу</i>	<i>вещь</i>	<i>банный</i>	<i>мальш</i>	<i>цыплёнок</i>
<i>лечу</i>	<i>клец</i>	<i>санный</i>	<i>голыш</i>	<i>цыц</i>
<i>дача</i>	<i>учишься</i>	<i>конница</i>	<i>лиса</i>	
<i>сдача</i>	<i>мучишься</i>	<i>бессонница</i>	<i>небеса</i>	
<i>шило</i>	<i>мыться</i>	<i>юннат</i>	<i>леса</i>	
<i>положила</i>	<i>литься</i>	<i>рассказ</i>	<i>полоса</i>	
<i>ужи</i>	<i>тишь</i>	<i>оттиск</i>	<i>лечу</i>	
<i>моржи</i>	<i>мышь</i>	<i>подделка</i>	<i>молчу</i>	

Работа над синонимикой существительных как фактор межпредметной интеграции в начальной школе

Н.М. БЕЛЯНКОВА,

кандидат педагогических наук,
доцент АГПИ им. А.П. Гайдара

С.А. КАЛИШКИНА,

учитель начальных классов школы № 14 г. Арзамаса

Синонимической работе в школе традиционно уделяется большое внимание. Но анализ методической литературы и опыта работы учителей показывает, что чаще всего это внимание обращается на синоимику глаголов и прилагательных, работа же над синонимикой существительных оказывается по сравнению с ними значительно ослабленной. Исключения составляют только работы Н.К. Никитиной, в которых предложен ряд упражнений над синонимами при изучении имени существительного в III классе [1, 2]. Таким образом, большой пласт лексики оказывается у учащихся неактуализированным. В словарики синонимов для начальной школы М.Р. Львова [3] из 206 синонимических рядов 77 — синонимы-существительные, и их необходимо «проработать» с детьми.

Наиболее органично синонимические экскурсы вписываются в общую систему работы по толкованию значений новых для учащихся слов. При этом существительные с конкретным значением (*комбайн, стиннинг, шоссе*) обычно толкуются с использованием экстралингвистических факторов: показа предмета, его изображения, муляжа и т.д. Слова же с более отвлеченным значением удобнее толковать через синонимическую замену: *тайфун — буря* (в океане), *отара — стадо* (овец).

Над какими же группами существительных следует организовывать подобную работу? По нашему мнению, это:

а) слова с отвлеченным значением: *благовухание — (приятный) запах; зной — жара; западня — ловушка;*

б) заимствованные слова книжного типа, имеющие соответствия в русском языке: *багаж — поклажа, груз; кавалерия — конница; космос — Вселенная; турист — путешественник;*

в) архаизмы: *рать — войско, армия; воин — боец; очи — глаза; палаты, хоромы — дворец;*

г) термины из всех областей знаний, особенно заимствованные: *томат — помидор; гиппопотам — бегемот; нивяник — ромашка; орфография — правописание.*

При этом дети должны осознавать, что между синонимами почти всегда имеются различия либо в значении, либо в стилистике их употребления. Неумение выбрать из синонимического ряда слово, наиболее точно выражающее понятие, приводит к многочисленным ошибкам типа: «По небу летело *стадо* стрижей», «В небе виден полный *месяц*», «Вчера у нас в деревне был сильный *шторм*». Предупреждение подобных ошибок достигается упражнениями в выборе синонима: «Боксер в бою победил (*враг, противник, неприятель, недруг*)». Овчарки помогают при охране (*граница, предел, рубеж*). Большую помощь учителю в работе по разграничению идеографических (семантических) синонимов может оказать «Краткий словарь синонимов русского языка» В.Н. Клюевой, в котором разъясняются различия в значениях синонимов.



Другим важным аспектом в работе по синонимике существительных является устранение повторов слов в пределах одного предложения или в рядом стоящих предложениях.

Работу с этой весьма распространенной ошибкой следует понимать несколько шире, чем замена повторяющегося слова лексическим синонимом типа *ребята — детвора — малыши*. Сюда же нужно включить и замену слова описательным оборотом (*белка — юркий зверек, ежик — колючий шар, волк — серый разбойник*) и замену слова анафористическим местоимением (*белка — она, та, которая*). Есть и более частные аспекты синонимической работы. Это и разграничение паронимов (*невежа — невежда, индийцы — индейцы*) и устранение из речи детей разговорно-просторечной лексики типа «Подошла наша училка», «Вот такой здоровый домяра» и т.д. Главное, чтобы синонимическая работа была не эпизодической, а представляла стройную систему. Она должна вестись на каждом уроке, а не только на уроках русского языка, то есть являться определенным «сквозным» методом, системообразующим фактором интеграции предметов в начальных классах. Возможны также специальные интегрированные уроки: русский язык — чтение, русский язык — природоведение, чтение — природоведение и т.д.

Наиболее удачным с точки зрения возможностей интеграции с другими предметами является, на наш взгляд, учебник русского языка для IV класса Т.Г. Рамзаевой. В нем много текстов, позволяющих не только привлечь материал и по природоведению, и по чтению, и по изобразительному искусству, но и провести эффективную работу по синонимике имен существительных. Приведем фрагменты уроков, апробированных в школьной практике учителем школы № 14 С.А. Калишкиной, а также студентами педфака во время педагогической практики.

Интегрированный урок повторения материала за III класс по теме «Текст» (1 четверть IV класса)¹

— На сегодняшнем уроке мы будем повторять тему «Текст». Вспомним, что такое текст, какие он имеет особенности и каковы виды текста. Прочитаем информацию на с. 9.

— Тексты бывают разные, большие и маленькие, стихотворные и прозаические. Главное при этом... (дети добавляют: чтобы предложения были связаны по смыслу).

— Прочитаем упражнение 13. (Один из детей читает вслух.)

— В этом упражнении всего два предложения. Можно ли их назвать текстом?

— Да, это текст, потому что предложения связаны по смыслу. А какое слово помогает связать эти предложения?

— Правильно, это слово *её*. Это новая для вас часть речи — местоимение. В этом году мы будем ее изучать.

— Около нашей школы есть деревья. Как вы думаете, кто посадил их? Маленькие деревца выращивают в специальном питомнике, потом весной или осенью их выкапывают и сажают в городе вдоль улиц, во дворах, на территориях детских садов, школ, заводов. А зачем люди сажают деревья?

— Деревья и цветы — это не только красиво, но и полезно. В чем польза от растений человеку? Об этом вы говорили в прошлом году на уроках природоведения. (Через эпидиаскоп демонстрируется таблица питания и дыхания растений из учебника А.А. Плешакова II—III класса).

— Правильно, растения на свету поглощают углекислый газ, который мы выдыхаем, и выделяют кислород, а он необходим для дыхания людям и животным.

— А теперь вспомним, какие бывают виды текста, прочитаем об этом на с. 9–10. (Один из учеников читает.)

¹ В конспекте приводятся слова учителя и краткий методический комментарий.

— Итак, какие тексты являются повествовательными? А описательными? (Дети либо отвечают, либо еще раз читают соответствующие абзацы текста упражнения.)

— Сейчас мы будем работать с тремя текстами о птицах. Первый текст в упражнении 14 называется «Сова». Прочитаем его. (Один из учеников читает вслух.)

— Перед нами текст или отдельные предложения? Почему это текст?

— А какой это текст? Повествование, описание или рассуждение? На какой вопрос он отвечает?

— Правильно, это описание. А какие особенности совы подчеркивает автор? (Учащиеся отвечают, опираясь на текст.)

— Кто-нибудь из вас видел живую сову?

— Нет, ребята, живую летящую сову мы могли бы увидеть только ночью в лесу, потому что сова днем спит, спрятавшись в ветвях деревьев, а ночью охотится. Вспомним, как выглядит наша лесная сова (учитель показывает учебник природоведения для II–III класса, задний форзац с с. 76–77). Но совы живут и по всей территории России. Посмотрите, как выглядит полярная сова. Откройте учебник природоведения для III–IV класса на с. 54 и 97.

— А теперь поработаем над орфографией текста «Сова». Выпишите слова с пропущенными орфограммами и проверьте их. (Комментированное письмо.)

— Переходим к другому тексту (упражнение 15). Сначала прочитаем его название. Понятно ли из заголовка, о какой птице пойдет речь? Теперь прочитайте текст. (Один из учеников читает.)

— Текст про сову был описательным. А этот какой?

— Правильно, это повествование. В нем рассказывается о том, как коршун схватил добычу. Как же выглядит коршун? Вы его могли видеть над полем, над лесом. Это большая птица коричневого цвета, крупнее ворон, которые парят в воздухе, высматривая добычу. У коршуна хвост с вырезом посередине (желательно показать иллюстрацию из «Детской

энциклопедии», любой другой рисунок коршуна). Охотятся коршуны на мышей, сусликов, зайцев.

— А теперь сравним оба текста. Какой текст не очень удачно написан? (Если дети затрудняются ответить, учителю следует прочитать текст упражнения 14, выделяя голосом слово *сова*.) Как видите, повторяется одно и то же слово. А теперь посмотрим, какими словами заменяется слово *коршун* в тексте упражнения 15. (*Птица, он, хищник*.) Какими же словами можно заменить слово *сова*? (*Она, хищница, ночная разбойница*.)

— А теперь поработаем над орфографией. Выпишите из упражнения 15 слова с пропущенными орфограммами, проверьте их. (Комментированное письмо.)

— Переходим к тексту упражнения 16, прочитаем его.

— Какой это тип текста?

— Правильно, это рассуждение. В нем доказывается, почему... (Дети продолжают: стрижен рано покидает родные края). Стрижей мы видим постоянно: они живут в городе. Это очень быстрые маленькие птицы, черные с белым брюшком, резво мелькающие в воздухе. Из-за длинных крыльев они не могут находиться на земле, поэтому отдыхают, сидя на проводах. Мы с вами уже знакомы с жизнью стрижей на уроках чтения. Как назывался этот рассказ? («Стриженок Скрип» В.П. Астафьева.)

— Где, кроме города, могут жить стрижи? Где жил стриженек Скрип? (В норах на обрыве у реки.)

— Чем кормила мама-стрижиха своих детей? (Мошками, которых она ловила в воздухе.)

— А кто не дал стрижатам умереть с голоду, когда погибла их мама? (Другие стрижи из стаи.)

— А как чувствовал себя Скрип, когда мальчики вытащили его из норки? (Он испугался и поэтому потом вырыл себе норку поглубже.)

— Вот видите, ребята, нельзя трогать птенцов, даже если вам кажется, что они выпали из гнезда и могут погибнуть. Ведь



Скрип не погиб. Кто помог ему научиться летать? (Другие птицы.)

— Обычно птенцов учат летать их родители или другие птицы из стаи. И если вы увидите сидящего на земле птенца, его не надо трогать, ему обязательно помогут «встать на крыло».

— Дома составьте текст о птице или птицах, которые живут у вас или поведение которых вы наблюдали во время прогулок.

Далее мы приводим только те фрагменты уроков, которые позволяют провести комплексную работу над текстом упражнений: и работу по синонимике существительных, и орфографическую работу в интеграции со сведениями по другим предметам, либо дополняющими информацию учебников по природоведению, чтению, изобразительному искусству, либо актуализирующими уже полученные знания.

Например, на уроке повторения темы «Члены предложения» в начале IV класса выполнение упражнения 10 позволяет поработать над тематической группой существительных с семей «лес» в интеграции со сведениями природоведческого характера:

— Прочитаем упражнение 10.

— Почему так озаглавлен текст? Докажите.

— Какие полезные дела выполнили школьники в лесу?

— В задании к упражнению 10 сказано, что это сочинение ученицы. Если автор учебника не дает образцовый текст из произведений писателей, значит, в этом сочинении есть недостатки, которые вы должны исправить. Кто-нибудь из вас заметил этот недостаток?

Если дети затрудняются отметить повтор слов *лес*, *лесной*, учитель сам читает текст упражнения 10, выделяя голосом эти слова.

— Повторение слов делает текст однообразным, невыразительным. Какими словами мы можем заменить слово *лес*? (Слово *лес* записывается на доске и в тетрадях.)

Для того, чтобы детям было легче ориен-

тироваться в подборе синонимов, учитель читает отрывок из стихотворения С.Я. Маршака «Бор»².

*Всех, кто утром выйдет на простор,
Сто ворот зовут в сосновый бор.
Меж высоких и прямых стволов
Сто ворот зовут под хвойный кров.
Полумрак и зной стоят в бору.
Смолы проступают сквозь кору.
А зайдешь в лесную даль и глушь,
Муравьиным спиртом пахнет сушь.
В чаще муравейника не смят —
Шевелятся, зыблются, кипят.*

— Итак, каким словом можно заменить слово *лес*? *Бор* (слово записывается на доске после тире). Но не всякий *лес* можно назвать *бором*. Послушайте, какое толкование слова *бор* дает словарь: «Бор — это сосновый лес, растущий на сухом возвышенном месте». (Если в школе имеются толковые словари, то учащиеся сами работают с ними.) В бору обычно огромные сосны, стоящие довольно далеко друг от друга. Как же выглядит бор? Откроем учебник природоведения (А.А. Плешаков, IV класс) на с. 60. Если сосновый лес частый, молодой, его называют *сосняк*. (Записывается после слова *бор* через запятую на доске и в тетрадях.)

— А если лес березовый, то как его можно назвать? (Слово *березняк* также записывается с проверкой орфограмм на доске и в тетрадях.)

— Но есть и еще одно название для березового леса. Послушайте еще одно стихотворение С.Я. Маршака. (Учитель или один из подготовленных учеников читают стихотворение «Березовая роща».)

*Незнакомый полустанок.
Поезд из виду исчез.
И полозья легких санок
Мчат приезжих через лес.
Покидая хвойный полог,
Резвый конь гостей унес*

² В тех случаях, когда необходимых текстов в учебнике не было, мы использовали специально подобранные тексты из русской классики.

*Из-под свода хмурых елок
В рощу голую берез.
Вдаль бегут стволы, белея.
И от этих белых тел
Над березовой аллеей
Самый воздух посветлел.*

— Не всякий лес можно назвать рощей. Роща — это небольшой березовый лес в поле. Березы в ней большие, отстоят довольно далеко друг от друга, в роще светло и чисто, много цветов и грибов. (На доске и в тетрадях с проверкой орфограммы записывается слово *роща*.) Прекрасные рощи есть в Нусатском лесу близ Арзамаса.

— А как можно назвать осинный лес? (На доске и в тетрадях записывается слово *осинник*, разбирается по составу.)

— А как называется дубовый лес? Можно сказать и *дубняк*, но лучше подобрать другое слово. Послушайте, какое слово употребляет А.С. Пушкин:

*Чуть слышится ручей,
Бегущий в сень дубравы.*

(На доске и в тетрадях записываются слова *дубняк*, *дубрава*). А где в Арзамасе есть дубрава?

— Есть и еще один тип леса. Его можно найти на севере Нижегородской области около Урени и Шахуньи. Как же он называется? Прочитаем текст упражнения 61.

— Какой же лес называется *тайгой*? «Тайга — это дикие непроходимые хвойные леса на севере Европы, в Сибири и Канаде». (На доске записывается слово *тайга*.) В результате на доске и в тетрадях должна быть запись:

Лес — бор, сосняк, березняк, роща, осинник, дубняк, дубрава, тайга.

— А теперь посмотрим, в каком из предложений нужно заменить слово *лес* синонимом, чтобы оно не повторялось. (*Мы прочистили участок леса*.)

— Теперь запишем первое предложение текста и разберем его по членам.

— Дома вы перепишите это упражнение, заменив в найденном нами предложении слово *лес* на слово *роща* (*дубрава*), а слово *мы* на слова *ребята*, *школьники*, *ученики*, *они* (задание на с. 8), следя за тем, чтобы эти слова не повторялись.

Закрепить полученные сведения по теме «Лес» и расширить знания учащихся можно при выполнении упражнения 61. (Тема «Повторение правописания Ъ и Ь».) Текст этого упражнения позволяет также поработать и над синонимикой существительного *медведь*. Этот текст также можно использовать в качестве вводного при переходе от первой части урока к теме «Правописание Ъ и Ь»³.

— Прочитаем текст упражнения 61.

— Зачем медведь отбегается?

— Мы уже встречались со словом *тайга*. Что такое тайга?

— А какие виды леса вы еще помните?

— Чем питается медведь, если судить по этому тексту?

— Вообще-то медведь всеяден. Не откажется он и от лося, и от коровы, козы, барана, но не брезгует и ягодами: ест землянику, малину, чернику. Посмотрим, а какие еще животные живут в тайге. Откройте учебник природоведения на с. 64. (Иллюстрация «В тайге».) Так кто же там живет? (Дети перечисляют.) Но здесь нет тетерки. Посмотрим еще одну иллюстрацию («Книга охотника», «Детская энциклопедия»). Как выглядит тетерев и тетерка?

— А теперь посмотрим, как составлен текст. Перечитайте его про себя и ответьте, сколько раз употребляется слово *медведь*? (Два.) Какими словами оно заменено в тексте? (Никакими.) Вот мы и узнали еще один способ не повторять одно и то же слово. Если описываются действия одного и того же человека, животного, то можно просто опустить подлежащее. Значит, слова можно заменить синонимом, можно местоимением, а можно просто опустить.

³ До этого урока или непосредственно после него неплохо организовать экскурсию детей в музей природы, краеведческий музей.



— Кстати, а как можно по-другому назвать медведя? Как его называют в сказках? (Топтыгин, мишка, хозяин тайги.) Запишите эти слова.

— А теперь посмотрим, какие буквы пропущены в тексте? Кое-что мы уже повторяли, а что-то будем повторять на этом уроке. Кто помнит правило о написании разделительных Ъ и Ь?

Синонимическая работа должна вестись не только на уроках русского языка, но и на уроках природоведения. Учебник А.А. Плешакова для III–IV класса позволяет провести такую работу над следующими существительными: космонавт — астронавт, география — землеописание, глобус — модель Земного шара, джунгли — непроходимые тропические леса, крокодил — аллигатор (раздел «Мы — жители Земли»); масштаб — соотношение размеров, судно — корабль, ягель — олений лишайник, голубика — гонобобель, лемминг — пеструшка, песок — полярная лиса, стерх — белый журавль, тайга — северный хвойный лес, бор — сосновый лес, орешник — лещина, фитонциды — убийцы микробов, корсак — степная лиса, дельфин — афалина (раздел «Сохраним природу России»); балка — мелкий и широкий овраг, карьер — огромная яма после добычи полезного ископаемого, керамика — изделие из глины, фарфор — изделие из белой глины, ярусы — этажи леса, мицелий — грибница, дождевик — «чертов палец», «дедушкин табак», дергач — коростель, моллюски — ракушки, кувшинка — лилия, ондатра — водяная крыса (раздел «Сбережем природу родного края»).

Эта работа должна вестись попутно с набором статей учебника с максимальным привлечением учащихся, так как пассивный словарь современных детей, как показывают исследования, довольно широк.

Из методов интеграции с материалом по русскому языку на уроках природоведения возможна только лексическая работа (толкование слов, синонимические замены) и рабо-

та по развитию связной речи. В некоторых пособиях и статьях предлагалось также проводить работу по орфографии и грамматике: определение склонений, спряжений, работа над окончаниями. Н.Н. Светловская метко охарактеризовала такую «интеграцию» как педагогический «ляпсус» [4]. Действительно, такие упражнения являются чужеродными элементами в ткани урока природоведения. В качестве своеобразной компенсации за время, потерянное на уроках русского языка (а время, разумеется, терется, и может пострадать грамотность детей), следует предложить детям дополнительное домашнее задание — «Буквоед»: найти в изучаемом тексте по природоведению слова, содержащие орфограммы, изучаемые в данное время на уроках русского языка.

В заключение хотим предложить в качестве дополнительного дидактического материала стихотворения С.Я. Маршака о животных, позволяющие одновременно поработать и над синонимикой существительных:

Про гиппопотама

*Уговорила я и мама
Дождаться выходного дня
И посмотреть ги-ги-топама...
Нет, ги-тото-попо-потама...
Пусть мама скажет за меня!
Вошли в открытые ворота
И побежали мы вдвоём
Взглянуть на ги... на бегемота.
Мы чаще так его зовем.*

Заяц к лисе сватался

*В сапогах со шпорами прыгает косой,
Крутит серой лапкой ус перед лисой.
— Разве я не парочка для кумы-лисы?
Разве не закручены у меня усы?
Хвост расправив по ветру, думает лиса:
— Разве я не первая девица-краса?
Голова причесана у меня, лисы,
Рыжий хвост пушистее девичьей косы!
Зайца приголубила хитрая лиса,
Жениха ушастого унесла в леса.
Что там дальше сделалось, нам и невдомек,
Зацетился зайнышка шпорой за пенек.*

Зацелится шпорою по пути косою.

Свадьбы так и не было у него с лисой.

Но особенно интересной нам представляется комплексная работа над стихотворением С.Я. Маршак «Радуга-дуга».

*Солнце вешнее с дождем
Строят радугу вдвоем —
Семицветный полукруг
Из семи широких дуг.
Нет у солнца и дождя
Ни единого гвоздя,
И построили в два счета
Поднебесные ворота.
Радужная арка
Запылала ярко,
Разукрасила траву,
Расцветила синеву.
Блещет радуга-дуга
Сквозь нее виды луга.*

При анализе художественных особенностей этого стихотворения учитель может поработать над метафорами, обратить внимание на контекстуальные синонимы: *радуга* — *ду-*

га — *ворота* — *арка*. Кроме того, есть возможность сообщить о физической сущности этого природного явления (разложение цвета на краски спектра), сообщить мнемоническую «формулу» спектра: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан», рассказать о дуге как части окружности, продемонстрировать на иллюстрациях или во время экскурсии по городу арочные перекрытия ворот, окон в культовых зданиях, в домах XIX века.

Опыт показывает, что такой комплексный подход к текстам, содержащимся в учебниках Т.Г. Рамзаевой, помогает превратить разрозненные сведения об окружающем мире в то «живое знание», за которое ратовал В.П. Зинченко [5]. А работа над синонимикой существительных не только поможет расширить и уточнить словарный запас учащихся, но и сможет послужить связующим звеном в комплексном, целостном познании действительности. Кроме того, синонимические экскурсии будут способствовать развитию вариативности мышления детей, чему немало уделяется времени и внимания на уроках математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина Н.К. Работа над синонимами в III классе // Проблемы развития речи учащихся начальных классов: Межвузовский сборник научных трудов. — М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. — С. 28–135.
2. Никитина Н.К. Работа над словом при изучении имени существительного и имени прилагательного в начальных классах // Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах: Сб. статей / Сост. П.А. Грушников. — М.: Просвещение, 1973. — С. 48–50.
3. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1975.
4. Светловская Н.Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальной школе // Начальная школа. 1990. № 5. — С. 57–60.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. — С. 3–16.



Комплексные методы развития связной речи младших школьников

А.В. КОЧЕТКОВА,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

Важность исследования проблемы развития связной речи заключается в том, что она затрагивает всю совокупность межличностных отношений, в которые вступает школьник. Недостаточное владение речью является объективной причиной, которая не дает возможности свободно участвовать в жизни общества.

Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога. Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне, затрагивая мысли и чувства маленького человека.

Именно языковая личность и текст как воплощение ее индивидуальных свойств в речевой деятельности становятся центральными объектами исследований в последние два десятилетия.

Ученые-методисты в практике своих исследований пришли к мысли о возможности расширения содержания понятия «текст» от собственно лингвистического понимания — как последовательности предложений, объединенных в смысловом отношении и грамматически, к семиотическому — как фрагменту индивидуальной картины мира. Современная наука выделяет целый пласт текстов, в которых языковые знаки выступают не изолированно, а в единстве с невербальными.

Научите малыша переживать услышанное, воссоздавать в воображении картины художников слова, превращать образы в слова, и вы придадите его речи ясность и яркость.

Как же этого достичь? Возможно, на основе использования комплексных методов, соединяющих разные виды деятельности — рисование, речь, игру. Игра дает простор детской фантазии, поощряет самостоятельность; в рисовании проявляется образное мышление ребенка, мир его чувств и фантазии. Особенно это важно на первых этапах обучения ребенка.

Остановимся на нескольких методах, иллюстрирующих взаимосвязь разных видов деятельности. Использовать эти методы можно и на уроках чтения, изобразительного искусства и факультативных занятиях в первом классе. Следует заметить, что основанная на их применении программа¹ уже пять лет успешно используется учителями начальных классов Нижегородской области.

1. Метод коллективного сочинения сказки с одновременным изображением происходящего.

Цель — обучение составлению устного текста повествовательного типа. Суть метода заключается в том, что дети одновременно с учителем заняты в двух видах деятельности: рисовании и рассказывании. Рисование является для ребенка более знакомым видом деятельности, поэтому этот метод применяется в начале обучения. Сказочный сюжет для рассказывания предлагается учителем, но развивается и дополняется детьми. Изображение «действующих предметов» по ходу повествования представляет собой составление иллюстративных опор для последующего самостоятельного воспроизведения сочиненного текста. Эта работа вызывает у ребенка чувст-

¹Кочетков П.Н., Кочеткова А.В. Развитие речи и изобразительное искусство: Программа и методические рекомендации. — Арзамас, 1996.

во уверенности в собственных силах, что стимулирует процесс коллективного творчества. Метод реализуется в двух разновидностях.

1. Дети совместно с учителем составляют план повествовательного текста с элементами описания при помощи изобразительных средств. Генетически такой вид деятельности восходит к игре-рисованию, сопровождающейся рассказом. Выводя эгоцентрическую речь во внешний план, учитель регулирует и направляет ее («Сейчас я нарисую цветок...»). Одновременно дается понятие о цветах солнечного спектра. Литературным материалом служат известные детям стихи, песни, загадки о радуге, солнце, дожде. Создание на таком занятии проблемной ситуации позволяет расширить творческие возможности ребенка.

2. Рассказ-игра. Дети коллективно составляют текст повествовательного типа с элементами описания по опорам-иллюстрациям, сделанным учителем. Мотивация этого действия — в характере текста (сказка-путешествие с высоконравственной целью — чье-то спасение).

Одновременно с рассказом дети переносят иллюстрации-опоры в свои альбомы. Дается первоначальное представление о цвете как об одном из средств выражения настроения, понятие о холодных и теплых цветах.

II. Метод, основанный на знаменитом магическом «если бы...» К.С. Станиславского.

Ребенок переносит себя или воображаемый персонаж из реальной ситуации в воображаемую, но конкретно представляемую, пытается осмыслить предлагаемые обстоятельства и сочинить текст о себе или воображаемом персонаже.

На первых этапах — это перенесение реальных героев в хорошо знакомые обстоятельства и составление текста от лица этих героев (составление рассказа-загадки от лица любимой игрушки). При этом в предмете или явлении выделяются наиболее существенные признаки, на основании которых строится миниатюрный текст-описание. Составление такого рассказа объясняет ребенку, *что* говорить, *кому* и *зачем*, и, таким образом, мотивирует процесс порождения текста.

Этот метод основан на привлечении внимания к таким деталям произведения, которые, ускользая от поверхностного взгляда, не позволяют понять его основную мысль. Чтобы проникнуть «внутри» любого произведения — словесного, музыкального, изобразительного — необходимо отождествить себя с каким-то персонажем и уже потом передавать мысли и чувства героя с помощью изобразительно-выразительных средств. Процесс порождения текста должен стать для учащихся внутренне мотивированным.

III. Метод трансформации текстов или составление одного вида текста на основе другого.

Текст, воспринимаемый в одной знаковой системе — словесной, изобразительной, музыкальной — перекодируется в другую, более доступную возрасту ребенка. Используя изобразительный текст в качестве «промежуточного» при трансформации музыкальных образов в словесные, можно добиться большего успеха, чем при непосредственной трансформации. Зрительные образы конкретизируют высказывание, позволяют детализировать действие, углубляют восприятие музыкального произведения.

На первом этапе происходит соотнесение только двух видов текстов и образов, в них содержащихся: сравниваются два произведения с одной общей темой и основной мыслью (стихи о природе, проникнутые тем же чувством, что и пейзажи). На следующем этапе происходит сравнение разных текстов с общей темой, но различными идеями. И только затем может производиться трансформация текстов (стихотворного в изобразительный или музыкального в изобразительный). На последних занятиях происходит двойная трансформация: на основе музыкального образа ребенок создает свой текст, а затем уже на основе заданного музыкального и собственного изобразительного — словесный.

Такой метод позволяет четко и наглядно представить ученику предмет речи и построить внутренний план высказывания в соответствии с собственным замыслом, избежать



лишних, не относящихся к основной теме микротем.

IV. Метод создания опор представлен в виде двух несколько различающихся приемов.

1) Прием, основанный на «функциях» В. Проппа. Сущность его состоит в том, что детям предлагается определенный набор обязательных функций сказочных персонажей, который и служит своеобразным каркасом, схемой построения сказки. Под функцией Пропп понимал «поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действий».

Функции составляют внутреннюю смысловую структуру сказки. Поэтому по одному и тому же набору функций можно воспроизводить и создавать неограниченное количество сказок. Набор функций Проппа дополнен нами некоторыми обязательными композиционными элементами: зачином, сказочными повторами и концовкой «добро побеждает зло», что позволило использовать на занятиях некоторые элементы литературоведческого анализа. Функции: 1 — Зачин, 2 — Событие, 3 — Испытание, 4 — Сказочные повторы, 5 — Возвращение домой, 6 — Добро побеждает зло. Прием сочинения сказок на основе данного набора функций выступает не только как средство, стимулирующее воображение, но и как способ построения внутренней структуры текста.

2) Прием составления опор-иллюстраций. Опоры-иллюстрации представляют собой готовые или созданные детьми и учителем иллюстрации, отражающие основные сюжетные точки повествовательного текста. Порядок работы над ними опирается на известный в традиционной методике процесс создания диафильма. Отличие заключается в том, что содержание графического рисунка определяется не любым эпизодом текста, а сюжетно значимым. Количество рисунков обычно невелико. Например, при составлении опор-иллюстраций к сказке «Лиса и Волк» выбираются эпизоды: 1) Лиса притворяется мертвой, 2) Лиса на дороге ест рыбу, 3) Волк хвостом ловит рыбу, 4) Бабы бьют Волка, 5) Лиса едет на Волке. При этом

частично можно использовать иллюстрации Е. Рачева.

Как мы убедились, вся работа над текстом должна быть проникнута вниманием к Слову. Занятия строятся таким образом, что сам словесный материал «диктует» методику его рассмотрения. Особое внимание следует обратить на полноту образного восприятия произведений, а не анализ их содержания. Это делается для того, чтобы у ребенка сформировалось целостное впечатление от текста. Внимание к звучащему слову в стихах дает возможность услышать шум воды, вой ветра, скрип деревьев. Дети учатся понимать, что музыка тесно связана с поэзией и живописью, а синтез образов усиливает эмоциональность. У них пробуждается желание творить самостоятельно: сочинять сказки и стихи, рисовать картины.

Нужно как можно больше играть. В игре ребенку открывается мир взрослых. При этом уместно использовать инсценировки. Прием драматизации прекрасно известен в методике и более эффективен, чем пересказ, так как стоящая перед детьми задача полноценно выразить индивидуальность героя предполагает усвоение особенностей его речи в условиях почти идентичной речевой ситуации. Можно инсценировать произведение целиком, с использованием музыкального сопровождения, костюмов, декораций, а можно — эпизоды. Составной частью урока могут стать некоторые средства драматической выразительности (пантомима, живые картины).

Дети легко усваивают используемые в процессе драматизации определенные языковые средства, в результате чего происходит обогащение и лексического, и синтаксического, и интонационного строя устной речи.

Детям должно быть интересно учиться. Они смогут и рассуждать, и мечтать, если отнестись к ним, как к соавторам. Занятия покажут вам, насколько богата детская фантазия, насколько нестереотипно детское мышление, какие богатые речевые возможности заложены в каждом ребенке.

В качестве иллюстрации предлагаем конспект урока коллективного сочинения сказки с одновременным изображением происходящего.

Нужно отчетливо сознавать «эластичность» предлагаемой разработки. Ее не стоит просто воспроизводить: в каждом конкретном случае, в соответствии с поставленными целями, в зависимости от уровня подготовки детей или творческих пристрастий учителя, ее можно и нужно изменять. Это лишь канва, по которой умелый вышивальщик сумеет создать необходимый узор.

Тема. «Радуга в гости к нам пришла».

Цели занятия: формирование умения сочинять сказку по предложенному сюжету, знакомство с основными цветами спектра.

Оборудование: изображение Радуги-дуги (красна девица в сарафане из радужных полосок); рисунки семи красок — цветов спектра (на обороте — «грязные» цвета) в виде кружочков с глазками, ротиком; изображение злодея Кляксича; рисунок тучки; стихотворение С.Я. Маршака «Радуга»; детские стихи и песенки про радугу, солнце, дождь.

Ход занятия

Все вы любите слушать и смотреть сказки. А сегодня мы с вами сочиним сказку. Герои в этой сказке необычные. Итак, мы начинаем...

В некотором царстве, в сказочном государстве жили-были веселые краски (учитель прикрепляет к доске кружочки, изображающие краски) вместе со своей королевой Радугой (прикрепляет изображение). Королева Радуга была доброй и справедливой, но строгой. Она никогда не разрешала краскам собираться вместе, потому что если все краски смешиваются, то получается грязь. Все цвета любила королева, но больше всех — семь цветов. Какие это цвета? (Дети называют, учитель показывает.)

Но жил неподалеку злодей Кляксич в своем маленьком государстве (на доске вывешивается изображение злодея). Он мечтал захватить королевство Радуги, чтобы по всей земле была черная-черная грязь. И вот в один пасмурный день Кляксич послал к Радуге свою служанку — маленькую черную

кляксу. Сбежались все краски посмотреть на нее — очень уж маленькая была клякса. Краски все теснее и теснее подходили друг к другу, забыли наказ Радуги и слились. Не стало в сказочном королевстве ни желтой краски (преподаватель поворачивает кружок обратной, «грязной» стороной, где изображено плачущее лицо), ни оранжевой.

Все краски стали грязными. Обрадовался злодей Кляксич, а Радуга от огорчения упала в обморок, а потом уснула (учитель складывает сарафан-веер Радуги и прикрепляет ее к доске в горизонтальном положении).

Надо Радугу и краски спасать. Как нам Радугу на небо вернуть? Кто из вас знает, когда на небе появляется радуга? (Когда пройдет дождик и выглянет солнышко.)

Кто же нам поможет справиться с Кляксичем, вернуть краскам яркость и разбудить королеву Радугу? (Солнышко и дождик.)

Давайте позовем солнышко. Прочитаем о нем стихи. (Дети вспоминают стихи о солнце.)

Мы будем рассказывать сказку и рисовать. Нарисуйте в левом верхнем уголке листа солнышко. (Работа с палитрой.)

Какой краской мы пользовались?

Вот мы и разбудили желтую краску (учитель переворачивает кружочек с изображением желтой краски).

Послало солнце на землю лучики и пошел веселый дождик. (Дети читают стихи о дождике.)

Нарисуем рядом с солнышком в альбомах голубую тучку. Как получить голубой цвет? (Работа с палитрой.)

Какие краски мы еще разбудили?

Солнышко послало на Землю желтые лучи, а тучка — голубой дождик. Смешались голубой и желтый цвета, упали на землю... В какой цвет они превратились? (Дети на палитре смешивают краски и получают зеленый цвет.)

Что появилось на земле? Что на земле зеленого цвета? (Трава, листья.) (Дети рисуют в альбомах зеленую траву.)

Какую краску мы еще разбудили?

Вспомним всю сказку с самого начала. (Дети рассказывают сказку.)





Прошел теплый дождик, появилась трава, а вместе с травой выросли цветы. Вырос большой красный цветок. (Дети вспоминают цветы красного цвета, рисуют их.)

Цветы наши сказочные, необыкновенные, так мы их и нарисуем. Какая краска еще проснулась?

(Дальше учитель показывает, как получить другие краски. Дети, в зависимости от подготовленности группы, продолжают сочинять сказку самостоятельно.)

Примерное продолжение.

Обрадовались краски, бросилась желтая краска обнимать красную, и проснулась оран-

жевая краска. Стали кружиться оранжевые бабочки над цветами. (Дети рисуют.)

Бросилась синяя краска плясать вместе с красной, и проснулась фиолетовая. (Дети называют и рисуют фиолетовые цветы.)

Вот и все краски в сборе! Злодей Кляксич убежал, он же не любит солнышка! А Радуга все не просыпается. Может быть, мы что-то не так сделали? Надо ее позвать. Давайте прочитаем о радуге стихи. (Дети и учитель читают стихи.)

Радуга проснулась, мы можем нарисовать ее и семь любимых ее цветов.

Семантика глаголов звучания в системе словарной работы

Л.В. ФИЛИПОВА,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

На протяжении всего курса русского языка в школе большое значение придается словарной работе. Словарная работа охватывает усвоение учащимися новых слов и значений, оттенков значений, эмоционально-экспрессивной окраски слов, сфер их употребления, многозначности и переносных значений, усвоение синонимов, антонимов, паронимов; активизацию словаря, использование новых усвоенных слов в собственных высказываниях, включение их в число постоянно используемых учеником слов; очищение словаря, т.е. устранение из активного словаря учащихся диалектных, просторечных, вульгарных слов.

Традиционно центром словарной работы в школе является лексико-тематическая группа, а не конкретное слово с его неповторимым индивидуальным смыслом. В результате значительно снижается развивающий эффект лексики, введенной в учебный процесс. Одной из важнейших задач развития речи учащихся является упорядочение словарной работы, управление процессами обогащения словаря школьников.

В связи с этим возникает необходимость предложить учителю в качестве дидактического материала систему упражнений, реализующую семантико-функциональный подход к изучению единиц языка, в данном случае глагола. Семантико-функциональный подход предполагает изучение языковых единиц в единстве формы и выражаемого ею содержания, требует актуализации семантики и функциональных возможностей слова, ориентирующих учащихся на реальные условия речевой деятельности. Предлагаемая система упражнений представлена на материале глаголов звучания, поскольку эта семантическая группа слов обозначает важный для развития духовного мира ребенка фрагмент действительности и представляет собой педагогический интерес как средство развития речи учащихся на вербально-семантическом, когнитивно-лингвистическом и прагматическом уровнях.

Глаголы звучания как отдельный класс слов в начальной школе не изучаются, хотя широко представлены в упражнениях учеб-

ников по русскому языку, направленных на усвоение грамматических понятий, категорий и формирование орфографических навыков, а также в текстах книг по чтению. При этом богатый семантический потенциал и изобразительно-выразительные возможности остаются без должного внимания на уроке. А ведь это так необходимо для повышения языковой и речевой компетенции учащихся! Школьники зачастую не умеют слушать друг друга, природу, птиц, журчание ручейка и т.п.

При разработке методики представления глаголов звучания были выявлены ведущие умения, развитие и совершенствование которых будет являться показателем успешного усвоения семантико-функционального аспекта этого класса слов: умение классифицировать глаголы по источнику звука, группировать их по определенным значениям, сопоставлять группы глаголов, объединенных общим смыслом, но различающихся оттенками значений, употреблять в речи глаголы-синонимы, антонимы со значением звучания, использовать в собственной связной речи фразеологизмы с глаголами звучания, конструировать связные высказывания с заданными глаголами и уместно употреблять их в тексте.

Характер ведущих умений определил основные типы упражнений, ориентированные на восприятие глаголов звучания. Основаниями разработанной типологии упражнений послужили виды речевой деятельности, такие, как аналитическая — наблюдение над языком, различные виды языкового анализа, дифференцирование категориальной семантики, семантико-функциональное комментирование — и продуктивная — виды упражнений на основе свободного выбора учащимися средств языка при конструировании связных высказываний. Аналитическая и продуктивная деятельность в области языка взаимообусловлены. Учащиеся не могут намеренно создать связные высказывания с определенной семантикой, если в ходе изучения языковых единиц не обращалось внимание на аналитические и продуктивные типы упражнений, ориентированные, с одной стороны, на освое-

ние и систематизацию знаний, с другой — на дифференцирование языковых значений и выбор необходимого и уместного слова в определенных коммуникативных условиях.

В целях развития личности младшего школьника представляется возможным остановиться на трех группах глаголов по источнику звука: глаголы, обозначающие звуки «неживой природы» (*шуметь, шуршать, бурлить*), звуки «живой природы» (*ворковать, мурлыкать*), звуки, издаваемые человеком (*говорить, стучать, смеяться*).

Предлагаемая система упражнений условно делится на несколько типов. **Упражнения первого типа** включают в себя задания, ориентированные на формирование умения анализировать значение слов, осуществлять группировку глаголов по семантическим признакам.

1. Определите источник звука, подобрав к данным глаголам имена существительные.

Шипеть, кукарекать, журчать, свистеть, дребезжать, стрекотать.

2. Распределите данные глаголы на группы в зависимости от того, кто производит звучание (птица и человек, животное и человек, только человек).

Щебетать, сопеть, говорить, звенеть, рычать, квакать, чихать, выть, лаять, заливать, каркать, цёлкать, жужжать, мычать.

3. По данным лексическим значениям определите «спрятанные» слова-глаголы звучания: «производить, издавать звуки, похожие на рев животных» (6 букв); «издавать высокий звук при ударе, сотрясении о металлические, стеклянные и т.п. предметы» (7 букв); «жалобно повизгивать, тихо выть» (7 букв).

4. Выпишите из текста глаголы, связанные с процессом издавания звуков.

Весна.

Пришла весна! Кругом ещё лежит снег. А солнце радостно улыбается. Зачирикали воробы. Закаркали вороны. Запиликали синицы. Запели звонко птицы. Зажурчал на весь мир ручей. Весна! Весна! Пробурчал медведь и миг вылез из берлоги. (В. Хмельницкий.)

5. Сравните глаголы и определите, что общего и различного в значениях этих слов.



Слова для справок: *кричать, говорить, сказать, точить, трещать, заговаривать, замолвить, бряцать.*

11. Подберите известные вам фразеологизмы, в состав которых входит глагол *выть*.

Упражнения третьего типа, направленные на формирование навыков уместного употребления глаголов звучания в тексте, включают в себя следующие задания.

1. Прочитайте рассказ М. Стояна «Разговор красок». Вместо точек вставьте уместные глаголы со значением звучания.

Часто во время дождя ты стоишь у окна, смотришь, прислушиваешься, и тебе начинает казаться, что у всех вещей есть свой голос, что все они разговаривают. И твои карандаши, правда?

Слышишь, красный:

— Я — мак, я — огонь, я — знамя!

Вслед за ним оранжевый:

— Я — морковь, я — апельсин, я — заря!

Жёлтый тоже не молчит:

— Я — пух утёнка, я — пиеница, я — солнце!

И зелёный :

— Я — трава, я — сады, я — леса!

И фиолетовый :

— Я — слива, я — сирень в цветку, я — сумерки!

Дождь смолкает. И вместе с ним смолкают цветные карандаши.

— Смотрите! — красный. — Радуга — это я!

— И я! — улыбается жёлтый.

— И я! — зелёный.

— И я! — синий.

— И я! — фиолетовый.

И все рады радуге над горизонтом.

Слова для справок: *говорит, откликается, шелестит, шепчет, добавляет, восклицает, смеётся.*

2. Прочитайте отрывок из текста М. Пришвина «Кладовая солнца». Вместо точек вставьте глаголы, характеризующие звуки птиц и по смыслу связанные с междометиями.

Бор наполнялся звонкими птичьими головами. С болота, сырого, глухого все звуки собирались сюда.

— Тэк-тэк! — чуть слышно огромная птица Глухарь.

— Шварк-шварк! — дикий Селезень в воздухе.

— Кряк-кряк! — дикая утка Кряква на озере.

— Гу-гу-гу — красивая птичка Снегирь на берёзе.

— Жив, жив! — кулик Кроншнеп.

— Чуф-шы, чуф-шы — где-то Тетерев.

— Ха-ха-ха! — Белая куропатка.

Мы, охотники, давно, с детства своего различаем и хорошо понимаем, над каким словом они трудятся и не могут сказать.

Слова для справок: *постукивает, просвистел, прокричала, раскатывается, кричит, бормочет, чуфыркает, хохочет.*

Упражнения четвертого типа направлены на осознание роли глаголов звучания как изобразительно-выразительных средств языка.

1. Выделите глаголы звучания, употребленные в переносном значении.

«Что такое? Почему?»

Ничего я не пойму».

Но, как чёрная железная нога,

Побежала, поскакала кочерга.

И кастрюля на бегу

Закричала утюгу:

«Я бегу, бегу, бегу,

Удержаться не могу!»

Вот и чайник за кофейником бежит,

Тараторит, тараторит, дребезжит

Утюги бегут, побрякивают,

Через лужи, через лужи перескакивают. <...>

И бежит, бренчит, стучит сковорода:

«Вы куда? Куда? Куда? Куда? Куда?»

(К.И. Чуковский.)

2. Из данного фрагмента текста выпишите глаголы звучания. Укажите, какие из них име-





ют при себе сравнения. С чем сравнивает автор крик совы?

По-разному кричат совы. Мяукают и мурлычут, как кошки, хохочут, словно человек. Они могут кричать жалобно и плаксиво, и тогда кажется, что плачет маленький ребёнок. Сова стонет и охает, словно больной, тицтит, как крыса, хрипло свистит. Непривычный человек может сильно испугаться, услыша в ночном лесу совиные крики. (Н.Н. Плавильщиков «Юным любителям природы».)

3. Составьте предложения, употребив глаголы звучания как метафоры, сравнения, олицетворения.

Упражнения пятого типа способствуют формированию навыков конструирования связанных высказываний учащихся.

1. Создайте текст — звуковую картину фрагмента действительности с ключевым словом *зазвенеть*.

2. Опираясь на данные слова, составьте тексты, передающие в одном случае последовательность, в другом — одновременность действий.

В доме: задрезбуждали, закачалось, полетело, упало, разбилось, рассыпалось.

В лесу: затенькали, зацебетали, загудели, затрещали, запели.

3. Создайте текст-описание на тему «Весенний ручеёк», используя в качестве опорных слов глаголы: *журчать, слушать, разговаривать, плескаться, шуметь*.

4. Составьте рассказ на тему «Смешное приключение в электричке», включив в него глаголы, обозначающие «смех».

5. Продолжите текст по данному началу, используя в нем глаголы звучания.

Подслушанный разговор.

В восемь часов вечера магазин игрушек закрылся. Погашен свет. Повернулся ключ в замке. В магазине стало темно. Несколько минут стояла тишина. Вдруг откуда-то из-за угла послышался тяжёлый вздох и усталый голос произнёс:

— Как хорошо! Наконец-то, день прошёл.

6. На основе впечатления от прослушанной музыки (пьеса П.И. Чайковского «Январь») создайте текст-повествование «У камелька». Используйте глаголы звучания.

Целенаправленная работа над обогащением словаря учащихся средствами глаголов звучания способствует успешному развитию языковой речевой компетенции, приобщает к творческой речевой деятельности, развивает языковое чутьё и интерес к предмету.



Победитель конкурса, проводимого НФПК
и Министерством образования РФ
УЧЕБНИК Нечаевой Н.В.

РУССКИЙ ЯЗЫК 2 класс

продолжает линию учебников
"АЗБУКА" и "РУССКИЙ ЯЗЫК" для 1-го класса
по системе Л.В.Занкова.

НОВИНКА!



Тел.: (8462) 70-30-29, 34-67-13. Факс (8462) 35-54-47. <http://www.zankov.ru>

Провоцирующие задачи как средство развития критичности мышления школьников

М.И. ЗАЙКИН,

доктор педагогических наук, профессор АГПИ им. А.П. Гайдара

В.А. КОЛОСОВА,

кандидат педагогических наук, доцент АГПИ им. А.П. Гайдара

Математика имеет неограниченные возможности в развитии интеллекта школьника. Математические задачи, накопленные и проверенные в ходе многолетней педагогической практики, позволяют эффективно развивать различные стороны психической деятельности человека: внимание, воображение, фантазию, образное и понятийное мышление, зрительную, слуховую и смысловую память. В методической литературе за развивающими задачами закрепились специальные названия: задачи на соображение, задачи «с изюминкой», задачи на смекалку и др.

Во всем этом многообразии можно выделить в особый класс такие задачи, которые называют *задачами-ловушками*, «*обманными*» *задачами*, *провоцирующими задачами*. В условиях таких задач содержится различного рода упоминания, указания, намеки, подсказки, подталкивающие к выбору ошибочного пути решения или неверного ответа.

Провоцирующие задачи обладают высоким развивающим потенциалом. Они способствуют воспитанию одного из важнейших качеств мышления — критичности, приучают к анализу воспринимаемой информации, ее разносторонней оценке, повышают интерес к занятиям математикой.

Дидактическая ценность провоцирующих задач неоспорима. Попадая в заранее приготовленную ловушку, ученик испытывает досаду, сожаление от того, что не придал особого значения тем нюансам условия, из-за которых он угодил в неловкое положение. Простое сообще-

ние детям о том, что учащиеся, как правило, допускают в заданиях такого рода ошибки, мало действенно. Ибо оно, несмотря на общность (многие, большинство и т.п.) и адресность (учащиеся такого-то класса), не является для конкретно взятого ученика лично значимым, поскольку, во-первых, событие, о котором сообщается, происходило когда-то давно, в прошлом, не сейчас, а во-вторых, каждый из учеников наивно полагает, что в число неудачников сам он не попадет.

Чтобы получить целостное представление обо всем многообразии провоцирующих задач, их возможностях в развитии критичности мышления младших школьников, приведем одну из имеющихся типологий этих задач.

I тип. Задачи, условия которых в той или иной мере навязывают неверный ответ.

II тип. Задачи, условия которых тем или иным способом подсказывают неверный путь решения.

III тип. Задачи, вынуждающие придумывать, составлять, строить и т.п. такие математические объекты, которые при заданных условиях не могут иметь места.

IV тип. Задачи, вводящие в заблуждение из-за неоднозначности трактовки терминов, словесных оборотов, буквенных или числовых выражений.

V тип. Задачи, условия которых допускают возможность «опровержения» семантически верного решения синтаксическим или иным нематематическим способом.

Рассмотрим каждый тип задач более подробно и проиллюстрируем конкретными за-





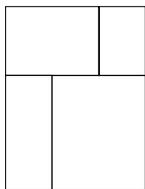
даниями, доступными для учащихся начальной школы.

I тип. Задачи, условия которых в той или иной мере навязывают неверный ответ. Среди задач этого типа можно выделить несколько их разновидностей (подтипов).

1-й подтип. Задачи, навязывающие в явной форме один вполне определенный ответ.

1. Сколько прямоугольников можно насчитать в изображении окна?

Навязывается ответ: 4. Но он неверен. Помимо 4 основных прямоугольников, можно указать еще 3, которые образованы двумя верхними, двумя нижними и всеми четырьмя прямоугольниками. Поэтому правильный ответ: 7 прямоугольников.



Окно

2. Сколько знаков будет в числе, в записи которого содержится 5 нулей?

Навязывается ответ: пятизначным, но он неверен, так как помимо 5 нулей в записи числа должны обязательно присутствовать цифры, отличные от нуля. Правильный ответ: шестизначным и более.

2-й подтип. Задачи, побуждающие сделать выбор ответа из предложенной совокупности неверных ответов.

1. Какое из чисел 333, 555, 666, 999 не делится на 3?

Поскольку $333 = 3 \times 111$, $666 = 3 \times 222$, $999 = 3 \times 333$, то многие учащиеся, отвечая на этот вопрос, называют число 555.

Но это неверно, так как $555 = 3 \times 185$. Правильный ответ: Никакое.

2. Какую из фигур, изображенную на рисунке, нельзя начертить одним росчерком?

Учащиеся быстро находят способ изображения первой и второй фигуры, затрудняются в нахождении решения третьей, поэтому спешат дать ответ: Два рога луны. Но это неверно, правильный ответ: Никакую.



Конфета



Три квадрата



Два рога луны

3. Незнайкин хвастался, что знает:

- самое большое натуральное число;
- натуральное число, не делящееся ни на одно из натуральных чисел;
- натуральное число, делящееся на любое натуральное число.

В каком случае Незнайкин мог оказаться прав и почему?

Чаще всего учащиеся выбирают утверждение (в), справедливо полагая, что 0 делится на любое натуральное число, но это неверно. Правильный ответ: Ни в каком.

3-й подтип. Задачи, побуждающие сделать неправильный выбор ответа из предложенных совокупностей верных и неверных ответов.

1. Какой из отрезков короче: вертикальный или горизонтальный?

Учащиеся, как правило, указывают на горизонтальный отрезок, но это неверно. Оба отрезка имеют одинаковую длину.



2. Что легче: пуд пуха или пуд железа?

Многие учащиеся полагают, что пуд пуха легче, поскольку железо тяжелее пуха. Но этот ответ неверен: пуд железа имеет массу 16 кг и масса пуда пуха тоже 16 кг.

3. Из Москвы до Санкт-Петербурга самолет летает за 85 минут, а из Санкт-Петербурга до Москвы за 1 час 25 минут. Какой полет длится меньше?

Многие учащиеся, не задумываясь, отвечают, что расстояние из Москвы до Санкт-Петербурга самолет пролетит быстрее, чем обратный

путь. Но это неверно: время полета в обоих направлениях одинаково.

4-й подтип. Задачи, условия которых не содержат в явном виде неверного ответа, но каким-либо образом указывают на него.

Пример. 1. Какое число, кратное 3, следует за числом 202?

Напрашивается ответ 203, ведь именно оно следует за числом 202. Но этот ответ неверен, так как число 203 не делится на 3. На самом деле искомое число 204.

2. Какое число при делении на 4 дает больший остаток: 631 или 632?

Многие учащиеся, не производя необходимых вычислений, называют число 632, мотивируя свое решение тем, что оно больше числа 631, но это неверно. Правильный ответ: 631.

II тип. Задачи, условия которых тем или иным способом подсказывают неверный путь решения.

Задачи этого типа полезно разделить на четыре подтипа.

1-й подтип. Задачи, условия которых подталкивают решающего к тому, чтобы выполнить какое-либо действие с заданными числами или величинами, тогда как выполнять это действие вовсе не требуется.

1. Тройка лошадей проскакала 15 км. Сколько километров проскакала каждая лошадь?

Хочется выполнить деление $15 : 3$ и тогда ответ: 5 км. На самом деле деление выполнять вовсе не требуется, поскольку каждая лошадь проскакала столько же, сколько и вся тройка, т.е. 15 км.

2. Лупа дает четырехкратное увеличение. Каким будет отрезок длиной 5 см, рассматриваемый через эту лупу?

Напрашивается действие умножения 4×5 , которое приводит к неверному ответу. Но умножение вовсе не требуется. Правильный ответ: 5 см.

3. (Старинная задача.) Шел мужик в Москву, а навстречу ему шли 7 богомолок, у каждой из них было по мешку, а в каждом мешке — по коту. Сколько существ направлялось в Москву?

Решающий с трудом удерживается от того, чтобы сказать: «15 существ, так как $1 + 7 + 7 =$

15». Но этот ответ неверен, сумму находить не требуется. Ведь в Москву шел один мужик.

2-й подтип. Задачи, условия которых подталкивают решающего к выполнению какого-то определенного действия, тогда как выполнять нужно другое (зачастую) обратное действие.

1. У палки 2 конца. Если один из них отпилить, сколько концов получится?

Сразу кажется, что нужно выполнить вычитание $2 - 1$, что приведет к явно несурзному ответу: «у палки один конец». На самом деле нужно находить не разность $2 - 1$, а сумму $2 + 2$. Правильный ответ: 4 конца.

2. Крышка стола имеет 4 угла. Если один из них отпилить, сколько углов будет у крышки?

Напрашивается действие вычитания $4 - 1$ и тогда ответ: 3 угла. Но этот ответ неверный. Нужно найти не разность, а сумму $3 + 2$. Правильный ответ: 5 углов.

3-й подтип. Задачи, условия которых подталкивают к выполнению какого-то одного или нескольких действий вполне определенным образом, тогда как выполнять действия нужно иначе, чаще всего необходим сложный расчет.

1. На руках 10 пальцев. Сколько пальцев на 10 руках?

При такой формулировке условия задачи решающему трудно преодолеть искушение выполнить умножение 10×10 , хотя легко непосредственно сосчитать реальное число пальцев на 10 руках, т.е. на руках пяти человек: $10 \times (10 : 2) = 50$.

2. Шесть рыбаков съедят 6 судаков за 6 дней. Сколько судаков съедят 12 рыбаков за 12 дней?

Кажется совершенно естественным выполнить умножение 6×2 и получить ответ: 12 судаков. Но этот ответ не верен, нужно учесть, что один рыбак в день съедает $1/6$ часть судака, и вычислять иначе: $\frac{1}{6} \times 12 \times 12 = 24$.

3. Масса стального бруска 40 т. Какова будет масса бруска, если уменьшить все его размеры в 4 раза?

Напрашивается действие $40 : 4 = 10$ (т). Но этот ответ неверен. Нужно вычислять иначе: $40\,000 : (4 \times 4 \times 4) = 625$ (кг).

4-й подтип. Задачи, условия которых подталкивают решающего к выполнению какого-





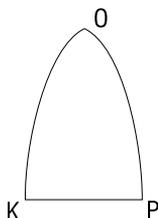
либо действия или процедуры, тогда как выполнить их не представляется возможным.

1. Двое пошли, 3 гриба нашли. Четверо пойдут, сколько грибов найдут?

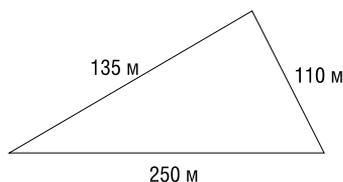
Напрашивается последовательность действий: 1) $4 : 2 = 2$, 2) $3 \times 2 = 6$, т.е. четверо вроде бы найдут 6 грибов. Но они могут вообще ничего не найти, если им не повезет. Правильный ответ: Неизвестно.

2. Сколько раз отрезок КР уложится на кривой КОР?

Сначала кажется очевидным ответ: 4 раза. Но отрезок — это часть прямой, уложить его на кривой никогда не удастся. Правильный ответ: Ни разу.



3. Можно ли посадить 100 деревьев на участке треугольной формы, размеры которого даны на рисунке, если расстояние между двумя соседними деревьями не должно превышать 2 м?



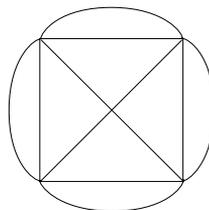
Многие учащиеся быстро отвечают, что посадить можно не только 100 деревьев, а гораздо больше. Но это лишь заблуждение, поскольку треугольник с такими сторонами не существует вовсе. Правильный ответ: Нельзя.

III тип. Задачи, вынуждающие придумывать, составлять, строить такие математические объекты, которые при заданных условиях не могут иметь места.

1. Используя цифры 1 и 4, запишите трехзначное число, дающее при делении на 3 остаток, равный 2.

Придумать такое число невозможно, поскольку любое число, удовлетворяющее условию задачи, делится на 3 без остатка.

2. Не отрывая карандаша от бумаги и не проводя одну линию дважды, изобразите фигуру, показанную на рисунке.



IV тип. Задачи, вводящие в заблуждение из-за неоднозначности трактовки терминов, словесных оборотов, буквенных или числовых выражений.

1. Как можно истолковать равенства: $8 + 9 = 5$, $3 - 5 = 10$, $7 \times 3 = 9$?

Как верные равенства, если счет вести по циферблату. Например, последнее равенство означает, что если от метки «12» перемещаться по циферблату по часовой стрелке, семь раз перескакивая через три часовых интервала, то в конце остановка произойдет на отметке «9».

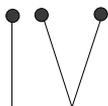
2. На листке бумаги написано число 606. Какое действие нужно совершить, чтобы увеличить его в полтора раза?

Здесь имеется в виду не математическое действие, а просто игра с бумажным листом. Если перевернуть лист, на котором написано 606, то увидим запись 909, т.е. число, которое в полтора раза больше числа 606.

V тип. Задачи, условия которых допускают возможность «опровержения» семантически верного решения синтаксическим или иным нематематическим решением.

1. Три спички выложены на столе так, что получилось четыре. Могло ли такое быть, если других предметов на столе не было?

Напрашивающийся отрицательный ответ опровергается рисунком:

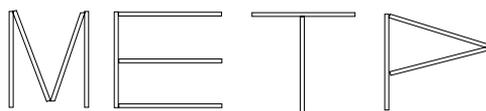


2. (Старинная задача.) Крестьянин продал на рынке трех коз за 3 рубля. Спрашивается: «По чему каждая коза пошла?»

Очевидный ответ: «По одному рублю» — опровергается: козы по деньгам не ходят, а ходят по земле.

3. Можно ли из 13 счетных палочек длиной по 7 см каждая сложить метр?

Напрашивающийся отрицательный ответ, основанный на расчете $13 \times 7 = 91$ см, опровергается записью:



Описанные разновидности провоцирующих задач не исчерпывают всего их многообразия, но дают представление о способах их составления и использования в обучении математике.

ЛИТЕРАТУРА

Зайкин М.И. Математический тренинг. Развиваем комбинационные способности: Книга для учащихся. — М., 1996.

Зайкин М.И., Колосова В.А. Учимся на чужих ошибках. Тетрадь с развивающими заданиями по математике: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. — М., 1998.

Литцман В. Где ошибка? / Перевод с нем. Б.С. Виленской; Под ред. В.Г. Болтянского. — М., 1962.

Шарыгин И.Ф., Шевкин А.В. Задачи на смекалку: Учебное пособие для V–VI классов общеобразовательных учреждений. — М., 1995.

Шуба М.Ю. Занимательные задачи в обучении математике: Книга для учителя. — М., 1994.





ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЮВЕНТА»

(Издательский Дом «С-инфо»)

предлагает учебники и учебные пособия для начальной школы:

«КОНСПЕКТЫ УРОКОВ в начальной школе» (конкурс «Учитель года Москвы-2002»)

М.М. Безруков. «Прописи для первоклассников с трудностями обучения и леворуких детей»

Л.Г. Петерсон. Учебники «Математика», 1 – 4 классы. Методические рекомендации.

О.Л. Соболева. Учебники «Русский язык», 1 – 2 классы. Методические рекомендации.

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко. Учебники по литературному чтению для 1 и 2 классов. Методические рекомендации.

Возможна организация выездных авторских курсов в регионы.

Готовится к изданию:

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко. Учебник по литературному чтению для 3 класса. Методические рекомендации.

Заявки на учебники принимаются по адресу:

125284 Москва, а/я 25. Тел.: (095) 796-92-93 Факс: (095) 796-92-99 E-mail: booksale@si.ru Internet: www.books.si.ru

Об одном из аспектов методико-математической подготовки учителей начальных классов

Э.В. МАКЛАЕВА,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

Психолого-педагогические исследования показали, что у детей младшего школьного возраста есть необходимые предпосылки для успешного формирования у них пространственных представлений, необходимых для дальнейшего изучения систематического курса геометрии. Поэтому одним из важных аспектов методико-математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование у них умения развивать пространственные представления младших школьников.

Проведенный анализ действующих программ и учебной литературы по методике обучения математике в начальных классах показал, что в настоящее время в ходе изучения данной дисциплины студенты имеют возможность познакомиться лишь с некоторыми элементами методики формирования и развития у младших школьников пространственных представлений. Знания и умения студентов в этой области нуждаются в расширении, углублении и систематизации.

В связи с этим возникает необходимость совершенствования содержания курса методики преподавания математики для педагогического факультета. С одной стороны, эта необходимость объясняется установлением связи курса методики обучения математике в начальных классах с вузовским курсом математики. При изучении вопросов математики важно показать студентам, что полученные ими знания в области геометрии являются основой для овладения методикой формирования и развития пространственных представлений младших школьников. Будущие учителя должны понимать ту роль, которую будут играть развитые пространственные

представления в успешном решении данной проблемы. С другой стороны, должна осуществляться связь курса методики преподавания математики с курсом математики для начальных классов, который непрерывно совершенствуется за счет распространения передового опыта, внедрения в школу результатов научно-методических исследований. По данным психологов и методистов, одной из причин слабого развития пространственных представлений у выпускников школ является недостаточное использование пропедевтической работы по геометрии в начальных и V–VI классах средней школы для формирования и развития пространственных представлений учащихся. Поэтому актуальны исследования, связанные с созданием и внедрением в школьную практику пропедевтических курсов геометрии, усилением роли геометрии в различных учебниках математики для начальной школы. Основная цель изучения геометрического материала в I–III классах — развитие пространственных представлений школьников и рассмотрение окружающего мира с геометрических позиций. Для реализации этой цели требуется специальная подготовка учителя.

Для успешного решения проблемы методической подготовки студентов педагогических факультетов, по нашему мнению, в курс методики преподавания математики следует ввести раздел «Формирование пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике», изучение которого поможет систематизировать, углубить и расширить знания и умения студентов в этой области.

Анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы позволил определить

основные знания и умения, которые должен получить студент в ходе изучения предлагаемого раздела. В процессе методической подготовки студенты имеют возможность получить:

знания:

- содержания и структуры деятельности формирования пространственных представлений и закономерностей их формирования и развития в процессе обучения математике;

- различных направлений решения данной проблемы в научно-методической литературе;

- методических условий формирования и развития пространственных представлений в процессе обучения математике;

- психологических и методических особенностей формирования пространственных представлений у младших школьников;

- различных подходов к изучению геометрического материала в существующих учебниках методики обучения младших школьников;

- основных принципов, направлений, методов и средств формирования пространственных представлений у учащихся начальных классов;

умения:

- анализировать различные учебники математики для начальной школы с целью выявления возможностей формирования и развития пространственных представлений при изучении геометрического материала;

- владеть методическими приемами, средствами формирования и развития пространственных представлений у младших школьников;

- составлять и использовать в процессе обучения упражнения, направленные на формирование и развитие пространственных представлений младших школьников;

- диагностировать пространственные представления учащихся начальной школы и др.

Опираясь на выделенные **знания и умения**, в содержание раздела «Формирование пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике» целесообразно включить вопросы:

1. Понятие «пространственные представления». Специфика формирования простран-

ственных представлений в процессе обучения математике.

2. Различные подходы к решению проблемы формирования пространственных представлений обучаемых в научно-методической литературе.

3. Особенности формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста.

4. Различные подходы к изучению геометрического материала в существующих учебниках математики для начальной школы.

5. Направления, принципы, методические приемы и средства формирования пространственных представлений младших школьников, используемые в процессе изучения элементов геометрии в курсе математики начальных классов.

Организация изучения предложенных вопросов должна быть направлена на то, чтобы студенты могли не только накапливать определенные знания и умения, но и понимали роль, которую данные знания и умения будут играть в процессе их будущей педагогической деятельности по формированию и развитию пространственных представлений. Поэтому важно выделить основные цели включения каждой из тем в предложенный раздел и обосновать необходимость ее использования в процессе методической подготовки студентов.

Естественно, что на рассмотрение всех указанных вопросов в курсе методики преподавания математики необходимо дополнительное учебное время, которое не запланировано действующей программой по данному предмету. Можно лишь в ряде лекций и практических занятий отметить вопросы, касающиеся проблемы формирования и развития пространственных представлений у младших школьников. Согласно государственному стандарту специальности «О31200 — педагогика и методика начального обучения», основную часть профессиональной математической подготовки будущего учителя начальных классов составляют две учебные дисциплины — «Математика» и «Методика преподавания математики». В процессе изучения этих предметов у студентов формируются математические знания и опыт предметно-методической деятельности. Вместе с тем студент не всегда мо-



жет углубленно изучить некоторые частнопредметные проблемы, в том числе и такие, которые имеют приоритетную значимость в деятельности учителя. Компенсировать этот пробел призваны методические специальные курсы по выбору. В связи с этим целесообразно вынести предлагаемые вопросы на спецкурс, который поможет в решении названной проблемы. Основная задача любого спецкурса — ввести слушателей в лабораторию науки, раскрыть острые проблемы современности в научном исследовании и показать действенность педагогических научных данных и выводов для улучшения практики обучения и воспитания. Следовательно, тематика спецкурсов на педагогическом факультете должна отражать тенденции развития математического образования, знакомить студентов с ходом и реализацией исследований в процессе обучения младших школьников, с передовым опытом учителей. Предлагаемый нами спецкурс отвечает всем указанным требованиям; он дает студентам возможность пополнить свои знания в области формирования и развития пространственных представлений младших школьников, ознакомиться с научными исследованиями по данной проблеме и их реализацией в практике обучения, что важно с точки зрения дальнейшего образования и самообразования учеников. Кроме того, данный спецкурс, на наш взгляд, позволит повысить уровень методической подготовки студентов педагогического факультета.

Таким образом, основная цель спецкурса: методическая подготовка будущего учителя к формированию у младших школьников пространственных представлений в процессе обучения математике. Опираясь на систему научных знаний, полученных при изучении педагогики, психологии, математики и методики ее преподавания, спецкурс выделяет формирование и развитие пространственных представлений младших школьников в специальный объект изучения, но вместе с тем рассматривает этот вид учебной деятельности как неотъемлемую дополнительную часть единого учебного процесса.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- Повышение уровня предметно-методической подготовки студентов в преподавании начального курса математики.
- Углубление и расширение знаний студентов, необходимых для руководства процессом формирования и развития пространственных представлений младших школьников.
- Выработка профессиональных умений по организации и проведению учебной и внеклассной работы по формированию и развитию пространственных представлений младших школьников.
- Овладение некоторыми навыками проведения экспериментально-исследовательской работы.

В соответствии с поставленной целью и сформулированными задачами определяется структура предлагаемого курса. Она включает в себя две части. В первой — рассматриваются общие вопросы, касающиеся проблемы формирования и развития пространственных представлений, во второй — проблема формирования и развития пространственных представлений младших школьников в процессе изучения курса начальной математики.

Логика построения спецкурса предполагает сочетание приобретения теоретических знаний по названной проблеме с овладением практическими умениями и навыками. Поэтому в спецкурсе нашли применение разнообразные формы организации учебных занятий: лекции, семинары и практические занятия. На лекциях и семинарских занятиях студенты расширяют и углубляют теоретические знания о разных аспектах проблемы формирования и развития пространственных представлений. Практические занятия посвящены овладению методическими приемами и средствами формирования и развития пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике, «наработке» дидактического материала, который особенно необходим начинающим учителям начальных классов, работающим в сельских школах.

Важным является также и определение места спецкурса в учебном плане. Очевидно, он должен рассматриваться после изучения психо-

лого-педагогических дисциплин, методики обучения математике в начальных классах и прохождения педагогической практики. Это позволит в ходе изучения вопросов спецкурса опираться на знания студентов из курсов педагогики и психологии, использовать результаты изучения опыта работы учителей, а также собственного опыта, полученного в процессе прохождения педагогической практики.

Для эффективной подготовки студентов к формированию и развитию пространственных представлений младших школьников в программу спецкурса, кроме лекционных, введены семинарские и практические занятия. На них студенты включаются в соответствующую деятельность, структура и операционный состав которой определяются темами занятий спецкурса.

Семинарские занятия посвящены обсуждению теоретических проблем. На каждом занятии заслушивается несколько докладов (не более десяти минут каждый). Затем проводится их обсуждение. Каждый участник семинара представляет соответствующим образом оформленный текст доклада. Материалы для докладов студенты отбирают из журналов («Вопросы психологии», «Педагогика», «Математика в школе»), «Начальная школа», «Квант») и другой рекомендованной преподавателям литературы, а также накапливают во время педагогической практики. Тематика докладов согласуется заранее.

Проведение семинарских занятий показывает, что студенты проявляют на них высокую степень интеллектуальной активности и профессиональной заинтересованности. По каждой теме определяются вопросы и задания для обсуждения, которые способствуют повторению и углублению теоретических сведений.

Практические занятия посвящены анализу и созданию условий, использованию методических приемов и дидактических средств, а также рассмотрению основных видов задач, направленных на формирование и развитие пространственных представлений младших школьников. На этих занятиях студенты поставлены в условия, имитирующие деятельность учителя на уроке.

При подготовке к занятиям студенты должны провести анализ действующей программы по математике для начальной школы с целью выделить темы, которые, по их мнению, целесообразно использовать для формирования и развития пространственных представлений школьников. Далее осуществляется разработка фрагментов уроков или внеклассных мероприятий по выделенным темам, для чего студенты подбирают упражнения, занимательный и исторический материал, дидактические игры, изготавливают средства наглядности и т.д.

Подбору необходимых заданий, занимательных материалов, изготовлению наглядных пособий, разработке фрагментов уроков и внеурочных занятий предшествует самостоятельный анализ содержания учебного материала.

На занятиях студенты инсценируют подготовленные фрагменты, которые могут быть посвящены:

- использованию тех или иных видов задач, направленных на формирование пространственных представлений;
- использованию демонстративного и индивидуального дидактического оснащения при формировании пространственных представлений;
- использованию тех или иных специальных методических приемов формирования пространственных представлений;
- использованию дидактических игр при развитии пространственных представлений;
- формированию пространственных представлений при организации самостоятельной работы учащихся, ее проверке и при формировании навыков самоконтроля;
- формированию пространственных представлений при организации внеклассной работы и т.п.

После просмотра фрагментов урока и внеклассных мероприятий под руководством преподавателя проходит их обсуждение.

На итоговом занятии спецкурса проводится обобщение полученных знаний и анализ общепедагогических подходов, реализуемых при формировании и развитии пространственных представлений. Анализируются общие психолого-педагогические закономерности





процесса формирования и развития пространственных представлений; общие принципы и методические приемы формирования и развития пространственных представлений; возможные направления формирования и развития пространственных представлений в процессе обучения математике и др.

Такое построение занятий спецкурса позволит студентам не просто усвоить отдельные теоретические сведения, методические приемы и средства формирования пространственных представлений у младших школьников,

но и осмыслить и усвоить общепедагогические закономерности этого процесса, его технологию.

Таким образом, в ходе занятий на спецкурсе «Формирование пространственных представлений младших школьников в процессе обучения математике» студенты смогут не только расширить, углубить и систематизировать знания и умения по соответствующему виду деятельности, но и накопить дидактические материалы, средства наглядности для будущей работы в качестве учителя начальных классов.

Экспериментальная программа курса информатики на факультете начального образования

А.К. КОЗЫРЕВ,

ассистент кафедры информатики АГПИ им. А.П. Гайдара

И.В. РЯХИНОВА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики АГПИ им. А.П. Гайдара

В наши дни настойчиво звучит требование вернуть школе ее культуросозидающие функции. Стремительное развитие информатики и широкое внедрение электронной вычислительной техники в учебный процесс потребовали решения вопроса о формировании информационной культуры будущего учителя. В этих условиях выявление специфических свойств педагогической деятельности делает возможным не только совершенствование профессионального поведения учителя в изменяющихся условиях компьютеризации образования, но и творческое функционирование в избранной профессии. Еще на заре компьютеризации школьного образования «Литературная газета», прогнозируя завтрашний день, писала: «Ликвидация компьютерной безграмотности в конце двадцатого века, наверное, не менее актуальная задача, чем ликвидация неграмотности в начале двадцатого века, но решить ее можно лишь в два эта-

па: прежде чем привить технику общения с машинами и навыки компьютерного мышления учащимся, необходимо обучить самих учителей» [1, с. 6]. Сегодня наметилась прочная тенденция к переносу преподавания основ информатики в младшие классы. Поэтому встает вопрос о содержании курса информатики для студентов факультета начального образования педагогических институтов. Будущему учителю начальных классов, как и любому другому специалисту, получившему сегодня высшее образование, необходимы знание основ современной вычислительной техники, умение обращаться с универсальными программными средствами.

Подготовку учителя начальных классов к использованию электронно-вычислительной техники в школе мы рассматриваем как единство профессионального обучения и воспитания личности. При этом опираемся на следующие понятия:

— культуры как определенной совокупности сил и способностей человека, проявляющихся в его деятельности;

— образования как формирующего влияния обучения на личность;

— личности как обозначение социальной характеристики человека. При этом, учитывая слова *И.Я. Лернера* о том, что «вне культуры нет ничего, что могло бы войти в содержание образования, и вместе с тем, содержание образования должно включать все структурные элементы культуры в целях всестороннего развития личности» [2, с. 38], мы считаем, что принципы отбора содержания курса информатики на факультете начального образования, способы организации и динамика учебной деятельности должны быть подчинены общей цели, а именно *формированию информационной культуры* будущего учителя начальной школы. Это — один из основополагающих моментов в складывающихся концепциях культуры: понимания образования не как суммы подлежащей усвоению информации, а как потенциала, преобразующего и социальные структуры в целом, и личность.

Интеллектуальный и функционально-содержательный потенциал, имеющийся в курсе, позволяет рассматривать его как средство формирования общей информационной культуры личности. При этом термин «средство» понимается нами широко, т.е. он «охватывает все то, что стоит между субъектом и желаемым результатом деятельности» [3, с. 3].

Можно определить следующие направления применения компьютерной техники учителем начальной школы:

— использование существующего прикладного программного обеспечения по различным предметам начальной школы: обучающие, контролирующие, демонстрационные, игровые и другие программы. Использование различных предметных обучающих сред;

— преподавание начальных элементов информатики, вычислительной техники и программирования для учеников начальной школы;

— выполнение вспомогательных функций при подготовке и проведении уроков, т.е. ис-

пользование существующих инструментальных средств.

В содержании курса выделяются три линии: методическая, научно-техническая, инструментальная. Научно-техническая и методическая линии имеют два общих «узла» знаний и умений: общеобразовательные вопросы информатики и основы алгоритмизации и программирования. Научно-технический и методические блоки знаний и умений опираются на инструментальную основу, т.е. на умения работать с вычислительной техникой. Научно-техническая часть имеет своей целью формирование определенного мировоззрения, информационного кругозора и совокупности теоретических знаний в области информатики. Методическая подготовка ориентирована на особенности преподавания информатики в младших классах.

На основе сказанного мы предлагаем следующую экспериментальную программу курса информатики начального образования. В ней определено *пять основных тем*: «Опыт и перспективы», «Информация», «Алгоритмы», «Программа», «ЭВМ в обучении».

Тема 1. Опыт и перспективы

Обзор отечественного и зарубежного опыта и перспективы использования компьютера в начальной школе. «За» и «против» раннего обучения информатике.

Школьная информатика — ветвь информатики, занимающаяся исследованием и разработкой программного, технического, учебно-методического и организационного обеспечения применения ЭВМ в школьном учебном процессе.

Цели и задачи курса информатики для будущего учителя начальной школы.

Тема 2. Информация

«Сообщение» и «информация» — неопределяемые основные понятия информатики. Связь между этими понятиями. Правила интерпретации для данного сообщения. Язык множества сообщений. Письмо — представление сообщений на долговременных носителях. Философское понятие об информации. Информация — отражение предметного мира, выражаемого в виде знаков и сигналов. Син-





тактический, семантический и прагматический аспекты информации. Свойства информации. Виды работы с информацией. Активное и пассивное хранение информации. Последовательная и параллельная обработка информации. Обработка информации в ЭВМ. Машинные носители информации. Кодирование информации в ЭВМ. Системы счисления. Количество информации. Виды информации: числовая, графическая, звуковая, текстовая.

Тема 3. Алгоритмы

Алгоритм. Определение и основные свойства алгоритма. Способы задания алгоритма. Базовые алгоритмические конструкции.

Понятие исполнителя. Язык, понятный исполнителю. Утверждение, вопрос, предписание. Использование исполнителя при составлении алгоритма. Буквальность и однозначность восприятия алгоритма исполнителем. Множество предписаний данного исполнителя. Примеры различных исполнителей. Понятие программы для исполнителя. Исполнители компьютерного курса «Роботландия» и «Вундеркинд плюс».

Алгоритмическая культура младшего школьника. Алгоритмическая культура младшего школьника как основной элемент в воспитании информационной культуры. Понятие о компьютерной грамотности школьника.

Основные направления реализации алгоритмической линии в обучении младших школьников.

Тема 4. Программа

Понятие программы. Программирование. Основные принципы структурного программирования. Процесс создания и отладки программы.

Язык программирования ЛОГО. Психолого-педагогические принципы компьютерной системы обучения ЛОГО. Источники философии ЛОГО. Среда и объекты Среды ЛОГО.

Реализация линейных и циклических алгоритмов в ЛОГО. Процедурная организация языка. Графический режим («черепашья» графика). Диалоговость (интерактивность) и процедурная организация (расширяемость) — основные достоинства языка ЛОГО. Дидакти-

ческая ценность программного управления черепахой.

Тема 5. ЭВМ в обучении

Основные дидактические и методические требования, предъявляемые к программным средствам. Педагогическая целесообразность использования программных средств в учебном процессе. Классификация программных средств по методическому назначению. Возрастные особенности учащихся и особенности использования программных средств в обучении. Санитарно-гигиенические требования и нормы работы с техническими и аудиовизуальными средствами обучения. Требования к организации информации программных средств образовательного назначения. Психологические компоненты, составляющие организацию информации технических и аудиовизуальных средств обучения (основные характеристики анализаторов, оценка общей визуальной среды — благоприятная, гомогенная, агрессивная, цветовые характеристики зрительной информации, характеристики текстовой информации, звуковые характеристики). Алгоритм индивидуальной оценки качества программных средств образовательного назначения.

Дидактические возможности компьютера. Персональные компьютеры (отечественные марки компьютеров, компьютеры Ямаха MSX2, компьютеры семейства IBM и Macintosh, сравнительный анализ, современные тенденции развития компьютерной техники), серверы и локальные сети.

Понятие о технологии мультимедиа: виды мультимедиа-информации, аппаратное обеспечение мультимедиа, организация обмена данными. Мультимедиа-презентации для теоретического обучения: основные функции пакетов для создания презентаций, структура и параметры презентации, инструменты создания и корректировки слайдов, инструменты для формирования сценария демонстрации. Технология разработки презентаций: постановка педагогической цели и выбор способа обучения, разработка содержания презентации, подбор инструментария для

работы с презентацией, подготовка методических материалов на основе презентаций.

Виртуальная реальность, виды технологий виртуальной реальности, их принципы действия, сравнительный анализ оборудования ведущих фирм-производителей. Современные компьютерные телекоммуникации и

сети, электронная почта и Интернет, банки данных информации, доступ к современным банкам данных информации по начальному образованию. Роль и место современных средств аудиовизуальных технологий обучения в системе образования России и ведущих индустриально развитых стран мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гонтарев Б. Прогноз на завтра // Литературная газета. — 1985. — 15 мая.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М., 1981.
3. Сергеева Т. Новые информационные технологии и содержание обучения // Информатика и образовании. — 1991. — № 1.

Большие проблемы театра для маленьких

Е.К. ВОЙНОВА,

зам. директора Арзамасского театра драмы

Арзамасский ТЮЗ был организован 11 лет назад небольшой труппой актеров городского драмтеатра, отделившейся от основной труппы.

Возглавил новый коллектив главный режиссер *В.Н. Гливенко*. Вначале театр не имел своей собственной площадки и был в полном смысле этого слова «театром на колесах». Затем ТЮЗу был отдан недостроенный актальный зал здания, которое строил для себя горком КПСС.

Молодые энтузиасты неделями разгребали груды мусора, помогали строителям превратить не приспособленное для театра помещение в настоящий театральный зал на 230 мест для маленького зрителя. И первый спектакль в новом, еще не достроенном, зале носил почти символическое название «Муки ада» по пьесе Акутагавы.

За годы самостоятельного существования театром было поставлено довольно много спектаклей для детей: «Красная Шапочка» Е. Шварца, «Теремок» С.Я. Маршака, «Все мыши любят сыр» Дюлы Урбана. Но особенно интересными были не постановки оригинальных пьес, а режиссерские инсце-

нировки литературных произведений, осуществленные главным режиссером *П.В. Мясниковым*: «Каштанка» по А.П. Чехову, «Мойдодыр», «Муха-Цокотуха», «Бармалей, крокодил, тараканище», «Мой любимый Бибигон» — своеобразный сериал по К.И. Чуковскому. Понравились маленьким зрителям и ремиксы общеизвестных фильмов и мультфильмов «Пеппи-Длинный Чулок», «Королевство кривых зеркал», «Кот в сапогах», «Царевна-лягушка», «Летучий корабль». Подлинным открытием не только для детей, но и для их родителей стал драматический спектакль по «Щелкунчику» Э.-Т.-А. Гофмана. Не балет, как к этому все привыкли, а драматический спектакль, хотя и с музыкой П.И. Чайковского.

За годы работы у театра сложились тесные отношения с учреждениями образования г. Арзамаса. Нередки случаи, когда питомцы школ и детсадов полностью заполняют зрительный зал во время коллективного посещения театра, а если мест в зрительном зале для всех не хватает, то для школы дается по два-три спектакля в день. Из отдаленных школ города самых малень-



ких зрителей привозят на театральном автобусе.

Но особенно напряженными для труппы являются дни школьных каникул. За три недели (неделя до Нового года и две каникулярных недели) дается до 70 спектаклей, т.е. по два-три представления в день, в том числе и на выезде. На своем стареньком автобусе актеры выезжают не только в сельские клубы и дома культуры Арзамасского района, но и в ближайшие районы Нижегородской области, играя зачастую в непригодных, неотапливаемых помещениях, так как у руководителей многих хозяйств нет средств на содержание домов культуры на должном уровне. Но нельзя же оставить сельских ребятшек без радости общения с театром!

После августовского кризиса 1998 г. городу с 112-тысячным населением не по средствам стало содержать три театра, поэтому было принято решение об объединении драматического театра и ТЮЗа.

Но это не означает, что спектакли для детей перестали ставиться. Они продолжают идти на сцене бывшего ТЮЗа. А вот материальное положение объединенного театра, несмотря на все усилия «отцов города», отнюдь не улучшилось. Приходится перешивать театральные костюмы, перелицовывать и перекрашивать декорации и задники, по крохам собирать реквизит.

В общем все, как у всех провинциальных театров: и необходимость постоянного обновления репертуара и частая работа на выездах, и маленькая зарплата и нехватка денег на постановки новых пьес, и текучка кадров. Разумеется, в театре есть постоянный состав актеров. Это известные и уважаемые в городе люди. Но вот с молодыми актерами — проблема. Нередко режиссерам приходится находить актеров на актерской бирже в Москве.

Такие актеры сыграют сезон-другой и уезжают. Квартиры-то теперь не выделяют. Но и в этих нелегких условиях театр при помощи городской администрации сумел дать высшее актерское образование в екатеринбургском вузе четырем молодым актерам-арзамасцам. Администрация города, особенно мэр *А.Н. Мигунов*, как могут помогают театру, особенно сейчас, когда на капитальный ремонт встало основное здание театра с залом на 370 мест. Пока идет ремонт, у театра остался только зал бывшего ТЮЗа, где утром и днем идут спектакли для детей, а вечером — спектакли «взрослого» репертуара.

Есть и еще одна сторона, и о ней мы не забываем — это преемственность в воспитании зрителя. Вначале малышей привозят в театр воспитатели детского сада, потом их ведет учитель, а потом, глядишь, сами дети приводят за ручку в театр пап и мам, дедушек и бабушек. Позрелев, подростки и юноши идут уже на другие, специально для них поставленные спектакли... Поддерживаем и тесные связи с пединститутом им. А.П. Гайдара. Долгие годы у нас заведует литературной частью доцент кафедры литературы *Б.С. Кондратьев*. Студенты вузов и колледжей города с удовольствием посещают спектакли «взрослого» репертуара.

В настоящее время театр, как и весь город, готовится к празднованию 200-летия со дня основания Ступинской школы живописи, первой в России провинциальной живописной школы, из стен которой вышел великий *В.Г. Перов*. К юбилею мы ставим спектакль «Выстрел в галерее», полностью субсидируемый Городским отделом культуры. Это уже хороший знак.

*Литературная запись
Н.М. Белянковой*

Приобщение младших школьников к народной музыкальной культуре

В.Н. СОКОЛОВА,

старший преподаватель кафедры

педагогике начального образования АГПИ им. А.П. Гайдара

Основой формирования эстетического сознания подрастающего поколения, начиная с юного возраста, должны стать художественные ценности традиционной культуры каждого народа, в том числе и музыкальной. Из всего объема народной музыкальной культуры младшему школьнику наиболее доступно изучение особой области народного творчества, называемой детским фольклором. Детский музыкальный фольклор — это оригинальный и многообразный пласт музыкального народного творчества. Это целый мир, наполненный жизненной силой и красотой. Дети с интересом вглядываются в жизнь взрослых и охотно заимствуют их опыт, по-своему перекраивая и перекрашивая приобретенное. Мысль детей связана с конкретными образами — в этом ключ к тайнам детского художественного творчества.

В исследованиях многих авторов (М.П. Алдошина, М.А. Викулина, З.О. Кекева и др.) рассматривается проблема ориентации школьников на народную культуру. Анализ разных точек зрения позволил выделить следующие направления работы со школьниками по приобщению их к народной музыкальной культуре:

- 1) просветительно-ознакомительское;
- 2) поисково-собираательское;
- 3) исполнительско-репродуктивное;
- 4) креативно-созидательное.

Просветительно-ознакомительским направлением охватываются всевозможные виды деятельности, связанные с ознакомлением учащихся с основами народной музыкальной культуры. При таком подходе у младших школьников преобладают, в основном, пассивные виды деятельности — слушание, вос-

приятие, сопереживание, эмоциональный отклик. Поэтому народная музыка, звучащая как музыкальный фон, может присутствовать в школьной жизни детей в самых разных ситуациях.

Одной из самых распространенных форм этого направления работы являются беседы. Большой интерес вызывают у школьников беседы по темам «Календарная песня — зеркало крестьянской жизни», «Детский музыкальный фольклор», «Искусство скоморохов», «Сказка и музыка» (с просмотром слайдов, прослушиванием образцов народной музыки).

Интересны интегрированные тематические и комплексные занятия по темам: «Образы природы в литературе, музыке, живописи», «Русский мед», «Русский квас» (история родного края и местные обычаи), «Дымковский хоровод», «В гостях у народного мастера», «Веселая ярмарка». Встречи (концерты) устраиваются силами приглашенных артистов, учеников музыкальных школ, участников художественной самодеятельности. При знакомстве, например, с музыкальными инструментами (домрой, баяном, балалайкой и т.д.) можно сыграть на них музыкальные произведения, спеть под их сопровождение.

Наглядно-агитационная работа может быть широко представлена в виде специально оборудованных кабинетов народной культуры, этнографических музеев (уголков), стилизованных под русскую избу (горницу) с тематически подобранными выставками. С интересом воспринимаются всевозможные стенды с фотографиями местных музыкантов, участников художественной самодеятельности, лауреатов региональных смотров, участников семейных династий музыкантов-исполнителей.





Важной формой внеклассной работы являются экскурсии. На них учащиеся знакомятся с подлинными экспонатами народной музыкальной культуры, общаются с ее исполнителями и носителями. С этой целью в музеях разрабатываются тематические лекции, которые осуществляются непосредственно на «живом» материале. Так, например, в Чернухинском краеведческом музее (Арзамасский район) на лекции «Ах, шей ты мне, матушка, красный сарафан» школьники узнают об истории народного костюма, особенностях его украшения «золотыми» нитями, а участники фольклорного ансамбля «Золотые узоры» исполняют народные песни, будучи одеты в подлинные костюмы.

Главным отличием поисково-собираетельского направления от предыдущего является то, что дети вовлекаются в активное участие

в получении знаний о народной музыкальной культуре. При этом используются формы работы, обеспечивающие интерес детей к различным видам поисково-собираетельской деятельности, связанной с записыванием частушек, народных песен, закличек, прибауток, колыбельных и т.д. Дети с удовольствием включаются в собирание фольклора. При этом выделяются различные направления этой работы:

- собирание текстов музыкального фольклора с использованием средств массовой информации (телевидение, радио);
- общение с носителями традиционной народной культуры;
- постижение музыкального фольклорного наследия с использованием учебников, детской литературы, нотных сборников¹.

Собранные образцы музыкального фольклора дети оформляют соответствующими рисунками, аппликациями, делают сообщения на классных часах. Целесообразно проведение конкурса на лучшую творческую работу.

Исполнительско-репродуктивное направление охватывает всевозможные виды деятельности по приобщению школьников к использованию образцов музыкального фольклора. Оно может быть реализовано посредством развития разнообразных форм художественной самостоятельности, вовлечения детей в музыкальные кружки (студии).

К началу учебной деятельности ребенок уже с удовольствием воспринимает простейший песенный материал. Естественное родство речевой и певческой фонации детей в этот период создает благоприятные условия для начального этапа пения в народной певческой традиции. С этой целью в школах создают хоровые и фольклорные

¹ В качестве примера можно привести следующие книги: Г.М. Науменко «Этнография детства: Сборник фольклорных и этнографических материалов» (М., 1998); Г.М. Науменко «Фольклорная азбука: Учебное пособие для нач. школы» (М., 1996); Н. Бордюг «Детский музыкальный фольклор Нижегородской области в праздниках и обрядах» (опыт реконструкции) (Н.-Новгород, 1993); «Нижегородский детский фольклор» / Сост. К.Е. Корепова (Н.-Новгород, 1993); «Русские народные игры: Игры в обрядах Нижегородской области» (Н.-Новгород, 1992); «Раз, два, три, четыре, пять, мы с тобой идем искать: Русский детский игровой фольклор»: Книга для учащихся и учителя / Сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко (М., 1995).

кружки, кружки игры на народных инструментах. Важное значение в реализации данного направления имеет система конкурсов: классных, школьных, региональных и т.д., проходящих под девизом «Талантлив каждый».

В рамках креативно-созидательного направления предполагается приобщение детей к творческой деятельности. В качестве детской творческой продукции могут служить сказки, песни, импровизации (вокальные и инструментальные, ритмические и мелодические), танцевальные и танцевально-пластические композиции.

Коллективные творческие акции проходят в таких формах, как праздники «Русские посиделки», «Бабушкин сундучок», «Фольклорная мозаика», «Фольклорное поле», игра-путешествие «Гой ты, Русь моя родная».

В качестве примера приводим разработку внеклассного музыкального занятия «**Вода-Царица**» (II класс).

Еще на заре человеческой истории люди отчетливо сознавали великое значение водной стихии. Это подтверждают мифология всех стран и народов и более поздние философские системы древних, которые, при всей их наивности, установили один незабываемый принцип: без воды нет и не может быть жизни.

Языческие народы неизменно боготворили эту стихию как источник жизни, вечно живой родник, при помощи которого оплодотворялась другая стихия — земля.

С распространением христианства, сохранилось убеждение в святости и чудодейственной силе этой стихии.

По народным представлениям, родники являлись хранителями таинственных целебных сил. В урочные дни они привлекали огромные массы народа. При родниках устраивались ярмарки и игрища молодежи с песнями и хороводами. По народным представлениям такие родники находятся под особым покровительством святой Пятницы. Эта Пятница чествуется в определенный день недели (в пятый, считая с понедельника) и, кроме того, в девятую либо десятую пятницу по Пасхе и в грозную Ильинскую — последнюю перед 20 июля (по старому стилю).

Иконы Пятницы, охраняющие святые колодецы, признаются чудотворными, причем преимущество отдается скульптурным изображениям этой святой.

Действующие лица: хозяйка; первая группа детей; вторая группа детей.

Перед сценой святой источник, оформленный в виде колодца с крестом и иконой Параскевы Пятницы.

В зал входят дети, одетые в русские национальные костюмы. Дети и хозяйка, исполняя песню «Пошла млада за водой», проходят через зал на сцену. Девочки несут на коромыслах ведра, туески с пряжей, полотенцами и другими пожертвованиями святому источнику.

Пошла млада за водой,
Коромысел золотой.
Эй-эй, люли, коромысел золотой.

Коромысел золотой,
Ведерки дубовые.
Эй-эй, люли, ведерки дубовые.

Ведерки дубовые,
Подсобки шелковые.
Эй-эй, люли, подсобки шелковые.

Дети и хозяйка подходят к колодцу.

Хозяйка. Поклонимся образу Параскевы Пятницы, охраняющей наш святой колодец. *(Дети и хозяйка, осеняя себя крестным знаменем, кланяются иконе Параскевы Пятницы.)* Не столько бревенчатые стены и дощатые крыши охраняют святой колодец, сколько это изображение Параскевы Пятницы. От ее присутствия зависят и сама святость, и целебность воды.

1-я девочка. Матушка, а почему икона такая черная?

Хозяйка. Да потому, что обрызгали золой матушку наши бабы-грешницы, что по пятницам белье бучили (пересыпали белье золой).

2-я девочка. А почему же точки да червоточинки на ней?

Хозяйка. Истыкали бабы-грешницы нашу святую иголками, когда шили рубахи свои по пятницам. А чтобы не иссякла спасающая и врачующая благодать нашего святого колодца, еще



наши деды и прадеды приносили к подножию иконы свои дары. *(Хозяйка кладет к подножию колодца фартук.)*

1-я девочка *(кладет нитки, шерсть)*.
Угоднице нашей на чулочки.

2-я девочка *(кладет полотно)*. Матушке-
Пятнице на передничек.

3-я девочка *(кладет рушник)*. Святой Па-
раскеве полотенчику.

4-я девочка *(кладет рубаху)*. Нашей за-
ступнице рубаху.

1-я девочка *(с низким поклоном опускает в колодец несколько монеток)*. Пришла я к тебе,
Матушка-вода, с повислой да повинной голо-
вой — прости меня, простите и вы меня, вода-
ные деды и прадеды.

Девочка отступает по одному шагу назад и до
трех раз повторяет приговор с поклоном, но ни с
кем не разговаривает и не налагает крестного зна-
мения. Остальные девочки тоже кидают монетки.

Хозяйка *(зачерпывает ковшом воду из колодца)*. Умывайтесь, мои родные, на здо-
ровье!

1-я девочка *(зачерпывает из ковшика при-
горшню воды и умывает ею лицо)*.

Водичка, водичка,
Умой мое личико,
Чтобы глазоньки блестили,
Чтобы щечки краснели,
Чтоб смеялся роток,
Чтоб кусался зубок.

2-я девочка *(также зачерпывает при-
горшню воды и, умываясь, приговаривает)*.
Пусть и меня также любят молодцы, как любят
хмель добрые люди. *(Другие девочки и хозяйка
смеются.)*

Хозяйка. Что, девчата, до дому надо соби-
раться.

1-я девочка. Ой, неохота!

2-я девочка. А можно нам, матушка, сбе-
гать на Красную горку?

3-я девочка. На людей посмотреть, себя
показать.

4-я девочка. Хороводы поводить, песни
петь.

Х о з я й к а. Бегите, девчата, но только не до-
поздна. Завтра спозаранку на работу надо идти.
Да и я с вами схожу, вспомню молодость.

Девочки и хозяйка отходят от колодца и подни-
маются на сцену. В это время на сцене появляется
вторая группа ребят и девчат. Все дети выстраива-
ются на хоровод «Рыбка-окунечек».

Уж ты, рыбка, ты рыбка-окунечек,
Попадешься ты, рыбка, в неводочек, (2 р.)
Уж ты, рыбка, ты рыбка-окунечек.

Его девицы красные вязали,
Изо льна нитки крепкие свивали, (2 р.)
А из ниточек веревочки крутили.

А из ниток веревочки крутили
И потом те веревочки смолили, (2 р.)
Чтобы рыбка веревку не порвала.

Чтобы рыбка веревку не порвала,
В неводочек чтоб рыбушка попала, (2 р.)
Неводочек девицы в руки брали.

Неводочек девицы в руки брали,
Далеко невод в реку закидали, (2 р.)
Ничего в неводочек не поймали.

Уж ты, рыбка, ты рыбка-окунечек,
Попадешься ты, рыбка, в неводочек, (2 р.)
Уж ты, рыбка, ты рыбка-окунечек.

Все дети выстраиваются полукругом на песню-
игру «Репка». По ходу игры на сцену выходят пер-
сонажи.

Хор. Посадил дед репку,

Не большую, не редку.

При п е в: Барыня ты моя,

Сударыня ты моя.

Выросла репка,

Не больша, не редка. *(Прпев.)*

Тянем, потянем,

Вытянуть не можем. *(Прпев.)*

Д е д. Не позвать ли мне бабку?

Хор. Внучка за бабку,

Бабка за дедку,

Дедка за репку.

Тянут, потянут,

Вытянуть не могут. *(Прпев.)*

Б а б к а. Придется внучку позвать.



Хор. Внучка за бабу,
Бабу за деду,
Деду за репу.
Тянут, потянут,
Вытянуть не могут. *(Привет.)*

Внучка. Надо Жучку позвать.

Хор. Жучка за внучку,
Внучка за бабу,
Бабу за деду,
Деду за репу.
Тянут, потянут,
Вытянуть не могут. *(Привет.)*

Жучка. Надо кошку позвать.

(Выходит кошка: «Мяу-мяу».)

Хор. Кошка за Жучку,
Жучка за внучку,
Внучка за бабу,
Бабу за деду,
Деду за репу.
Тянут, потянут,
Вытянуть не могут. *(Привет.)*

Кошка. Без мышки никак не вытянуть.

(Выходит мышка: «Пи, ти, ти».)

Хор. Мышка за кошку,
Кошка за Жучку,
Жучка за внучку,
Внучка за бабу,
Бабу за деду,
Деду за репу.
Тянут, потянут,

Вытянули репу. *(Привет 2 р.)*

Все!!!

Хозяйка. Ну что — наплясались? Наигрались? Пора и честь знать, надо до дому собираться.

Исполняется песня «Эх вы, кумушки, домой».

Хозяйка.

Эх вы, кумушки, домой,

Все, голубушки, домой.

Девочки.

Ой домой, домой. (2 р.)

А я домой не пойду, (2 р.)

Ой не пойду, не пойду (2 р.)

А я тута ночую, (2 р.)

Ой ночую, ночую. (2 р.)

На мне шуба черная,

Рубашонка худая,

Ой худая, худая. (2 р.)

Пойду домой перемену, (2 р.)

Ой перемену, перемену. (2 р.)

Пришла домой, не дают, (2 р.)

Ой не дают, не дают. (2 р.)

Подзатыльник дают, (2 р.)

Ой дают, ой дают. (2 р.)

Подзатыльник с плетками, (2 р.)

Ой с плетками, с плетками. (2 р.)

А я млада с слезками. (2 р.)

Эх вы, кумушки, домой,

Все, голубушки, домой,

Ой домой, домой. (2 р.)

ПОПРАВКА

В № 7 за 2002 г. напечатана песня «Что такое праздник?».

Приносим извинения автору музыки **В. Филатовой** за искажение ее фамилии.

Праздник русской матрешки

В.Н. АКСЮЧЕНКО,

кандидат педагогических наук, доцент,

зав. кафедрой педагогики начального образования АГПИ им. А.П. Гайдара

С.А. ЖДАНКИНА,

старший преподаватель АГПИ им. А.П. Гайдара

Предварительная подготовка к празднику включает: рисование русской матрешки на уроках ИЗО; изготовление матрешки-игльницы; подбор записей русских народных мелодий «Утушка луговая», «Калинка», «Кадриль», «Барыня»; сбор иллюстративного материала: (разнообразные матрешки, фотографии, репродукции, рисунки и т.п.).

В подготовке праздника активно участвуют родители учащихся (изготовление костюмов, подбор иллюстративного материала, музыкальных сопровождений, оформление класса).

Оформление праздника

На классной доске: на листе ватмана нарисована матрешка и текст «Праздник русской матрешки». Развернута выставка рисунков и поделок учащихся. На столе — матрешки-сувениры, книги о народных промыслах, репродукции, рисунки.

Дети одеты в русские народные костюмы: девочки в сарафанах или в юбочках с кофточкой, в платочках и фартучках; на мальчиках — брюки, белые рубашки с нашитой тесьмой.

Костюмы трех матрешек соответствуют особенностям росписи народных промыслов, которые они представляют.

Ход праздника

Учитель. Ребята, сегодня у нас радостный день: «Праздник русской матрешки». Праздник — это танцы, шутки, игры. Это нарядные ребята, музыка, стихи, песни и, конечно же, гости. Вначале вспомните, о ком так говорят. (*Держит в руках большую матрешку и загадывает загадку.*)

В этой молодежи

Прячутся сестрицы,

Каждая сестрица —

Для меньшей темница.

Ребята (*дружно*). Матрешка!

Учитель. Молодцы, ребята. Все вы правильно отгадали: это русская матрешка. Давайте пригласим ее в гости! Пока она идет к нам, послушаем песню «Русская матрешка» (сл. Ю. Жулькова, муз. В. Казенина).

Звучит фонограмма песни.

Раздается стук в дверь. Под звуки веселой народной мелодии входит матрешка.

Матрешка. Здравствуйте, ребята! (*Низко кланяется всем.*) Спасибо, что позвали меня на праздник.

Учитель. До чего же ты, матрешка, красивая! И откуда ты пришла к нам? Кто тебе подарил такие наряды?

Матрешка. Я пришла к вам из Загорска. Сейчас это город Сергиев Посад. Он находится недалеко от Москвы. В России мы, матрешки, появились в конце XIX столетия. В старинной подмосковной усадьбе Абрамцево собирались многие замечательные русские художники. Попала как-то к ним японская деревянная игрушка — *кокэси*. Это была фигурка японца, а в ней — мал-мала меньше — фигурки всех членов его семьи. Вот тогда художники и решили попросить знаменитого игрушечных дел мастера Василия Звездочкина выточить игрушку, похожую на эту, но только свою, русскую матрешку. Потом матрешку расписал художник Сергей Малютин. Вот так и родилась первая русская матрешка. Игрушка изображала женщину в сарафане, с петухом в руках, а в ней фигурки девочек и мальчиков, последним же был спеленутый малыш.

Видите, я тоже одета в сарафан, кофточку с вышивкой, в яркий платок и передник с узором. *(Берет со стола загорскую матрешку или рисунок, выполненный на картоне.)* Должна вам сказать, ребята, что на свете я живу не одна. Есть у меня сестренка — семеновская матрешка. Родилась она в городе Семенове Нижегородской области.

Учитель. Мы тоже пригласили ее на наш праздник.

Слышится стук в дверь. Звучит фрагмент народной мелодии, входит вторая матрешка.

Матрешка. Здравствуйте, дети! Здравствуй, сестренка! *(Обнимает загорскую матрешку.)* Нас, семеновских матрешек, расписывают иначе. Нас можно узнать по большому яркому букету цветов, который занимает почти весь фартук. У нас разноцветные платки, и край платка украшен цепочкой небольших бутонов. *(В руках держит семеновскую матрешку.)*

А какие только истории с нами не приключались! Расскажу вам одну из них. Долго бродил по лесу семеновский мастер Евгений Безруков. Он искал дерево, из которого мог бы вырезать матрешку высотой один метр. Нашел, вырезал и потом принес готовую игрушку на фабрику сувениров. Начали открывать матрешку, а в ней — целых 70 матрешек! И каждая — в неповторимом наряде! На память сфотографировали всю необычную семейку. Посмотрите. *(Дети рассматривают цветную репродукцию.)*

Знаете, ребята, время накладывает отпечаток на сюжеты семеновской матрешки. Оказалось, что ей к лицу убор хоккеиста и моряка, тракториста и космонавта. В Монреале, на Всемирной выставке, была одна совсем необычная «матрешка». Художник Роман Пчелкин украсил цветами корпус ракеты. Она открывалась, и внутри оказывался космонавт, а в нем — еще два! Целый экипаж! *(Показывает репродукцию.)* Вот такие истории приключались с матрешкой.

Учитель. Спасибо тебе, матрешка, за интересный рассказ. Присядь, отдохни!

Загорская матрешка. Что-то долго нет нашей третьей родственницы.

Стук в дверь. Звучит задорная музыка. Появляется третья матрешка.

Семеновская матрешка *(радостно)*. Вот и она, наша младшая сестренка из Полхов-Майдана. Легка на помине!

Матрешка. Здравствуйте, сестренки! *(Обнимает матрешек-сестренок.)* Здравствуйте, ребята!

Я — Полхов-Майданская матрешка. Появилась я на свет не случайно и сравнительно недавно — в 20-х годах прошлого века. Есть такое село в нашей Нижегородской области — Полхов-Майдан. Село большое, около 700 дворов, и чуть ли не в каждом доме точат и красят «тарарушки» — так называют мастера свои поделки. Занимались этим делом не одно поколение сельчан.

Урожаи в здешних краях были скудные, народ жил голодно. Спасал мужика только лес да умелые руки: мастерили чашки, корыта, черпаки, лоханки, бочки — деревянную утварь. Но красить свои изделия начали позже. Прослышали люди, да и сами на ярмарках увидели, что деревянную посуду можно украсить рисунком. Вот стали рисовать так, как нигде не рисовали, по-своему. Краски брали анилиновые, те, которыми красят ткани, выбирали из них самые яркие и чистые тона. Вот и мы, матрешки, отличаемся от своих старших сестренок *(показывает образцы полховских матрешек)*.

Голова у игрушки чуть приплюснута, у плеч крутой изгиб. Такая форма придает матрешке задорный, удалой вид. Еще обратите внимание на роспись. Платок на матрешке ярко-красный, юбка — фиолетовая. На голове, по центру платка, голубой трилистник с желтой сердцевинкой, а прямо из-под него — жгучие, кольцами, кудри. Лицо у матрешки слегка скуластое, с нежным румянцем. Глаза чуть сощурены и хитро так поглядывают. Самое яркое пятно — ее фартук. Расцвел на нем чудо-букет. На зеленой изгибистой ветке



разноцветные цветы, бутоны, ягоды. Полюбуйтесь на меня!

Матрешки (Семеновская и Загорская). Хороша, хороша!

Матрешка (Полхов-Майданская). А давайте-ка, сестрицы, на радостях спляшем да споем! А что ребята думают? (*Дети поддерживают.*)

Матрешки (*хором*).

Мы — веселые сестрицы!

Мы — матрешки-озорницы!

Раз, два, три, четыре, пять —

Любим в прятки поиграть!

Прячутся друг за друга. Ребята весело хлопают, матрешки продолжают. Исполняют «Веселые матрешки» (сл. В. Некрасовой, муз. Ю. Слонова):

Мы — веселые матрешки,

Ладушки, ладушки!

На ногах у нас сапожки,

Ладушки, ладушки!

В сарафанах наших пестрых,

Ладушки, ладушки,

Мы похожи, словно сестры,

Ладушки, ладушки!

Завязали мы платочки,

Ладушки, ладушки,

Раскраснелись наши щечки,

Ладушки, ладушки!

Ребята прихлопывают и делают движения вместе с матрешками.

Загорская матрешка (*удивленно*). Посмотрите, сестренки, среди ребят, оказывается, есть наши маленькие подружки! Идите сюда к нам.

Выбегают шесть маленьких матрешек. Они исполняют частушки и танец «Матрешки» (сл. А. Шигаева, муз. В. Гурьева.)

Мы матрешки, мы матрешки,

Утром рано мы встаем,

Вшестером поем частушки

И танцуем вшестером.

Никогда мы не скучаем,
Шесть у нас платочков есть,
Чашек шесть у нас для чая
И салфеток тоже шесть.
И кроваток нам не нужно,
Потому что в час ночной
Спим мы вместе,
Спим мы дружно,
Спим мы все одна в другой.

Матрешки. Молодцы, ребята! Оказывается, вы тоже веселый народ!

Учитель. Матрешки! Ребята выучили для вас стихи. Послушайте их.

Ученики.

Восемь кукол деревянных,
Круглолицых и румяных,
В разноцветных сарафанах
На столе у нас живут,
Всех «матрешками» зовут.
Кукла первая толста,
А внутри она пуста.
Разнижается она
На две половинки,
В ней живет еще одна
Кукла в серединке.
Эту куколку открой —
Будет третья во второй.

Половинку отвинти,
Плотную, притертую,
И сумеешь ты найти
Куколку четвертую.

Вынь ее да посмотри:
Кто в ней прячется внутри?
Прячется в ней пятая
Куколка пузатая.
А внутри пустая —
В ней живет шестая.
А в шестой — седьмая,
А в седьмой — восьмая.

Эта кукла меньше всех,
Чуть побольше, чем орех.
Вот, поставленные в ряд,
Сестры-куколки стоят.
«Сколько вас?» — у них мы спросим,
И ответят куклы: «Восемь!» (*Хором.*)

Матрешки. Ребята, спасибо вам! Нам очень понравились ваши стихи.

Учитель. Матрешки всегда радуют нас неповторимой красотой: своеобразием росписи, яркостью красок. Сколько фантазии вкладывают мастера в их изготовление! Давайте побываем в гостях у народных умельцев. Отправляемся в путешествие, ребята.

Выходят мастера и занимают места в импровизированных мастерских деревообработки и художественной росписи.

Мастер по деревообработке. Прежде чем выточить матрешку, мастер ищет подходящее дерево. Найдя, распилывает его на чурбаки и из них делает заготовку. *(Рассказ сопровождается показом наглядного материала.)* Затем на токарном станке вытачивается фигурка необходимого размера. Разрезается пополам, протачивается изнутри. Мастеру нужно быть очень точным, чтобы половинки идеально подходили друг к другу. *(Показывает «белье».)*

Мастера по художественной росписи. Для того чтобы краска хорошо ложилась на дерево и не растекалась, белую, без росписи матрешку («белье») грунтуют: покрывают слоем крахмала, приготовленного соответствующим образом. Затем черной тушью намечают окружность лица, контуры платка, сарафана, фартука, кофты. Рисуют лицо матрешки. Особое внимание уделяется прорисовке узора фартука. Только после этого раскрашивают матрешку анилиновыми красками. *(Мастерицы-художницы сопровождают рассказ образцами поэтапной росписи матрешки.)* На заключительном

этапе матрешка покрывается несколькими слоями бесцветного лака.

Учитель. Спасибо вам, мастера, за интересный рассказ! А теперь — внимание. Ребята, готовясь к празднику, нарисовали платочки, смастерили поделки — матрешки-игельницы. Приглашаем всех посмотреть выставку. *(Матрешки рассматривают выставку.)*

Матрешки. Нам очень понравились ваши рисунки и поделки. Вы настоящие художники! Нам было хорошо на празднике, но пришло время прощаться. Нас ждут другие ребята.

Дети прощаются с матрешками, дарят им свои поделки и рисунки.

Учитель. Русская матрешка — желанная гостья в каждом доме. В чем секрет такого успеха и долголетия? Почему она всем нравится? Почему стала русским сувениром за рубежом? Да потому, что русская матрешка во все времена символизировала дружбу да любовь, пожелание счастья и благополучия. Вот почему она добрая посланница этих чувств, живет и в наших современных квартирах, и во многих странах.

Повторим, с какими же матрешками мы встретились сегодня на нашем празднике?

Учащиеся. Загорской. Семеновской. Полхов-Майданской.

Учитель. Какие из них вам больше понравились? *(Заслушивает ответы, предлагает найти каждую из них.)* На этом наш праздник окончен. Вы много потрудились и еще больше узнали. Предлагаю сфотографироваться всем вместе с матрешками.





Книги, которые нам нужны

*Из опыта работы по учебно-методическому комплексу
«Русский язык» для начальной школы авторов
В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого*

И. В. РАЧКОВА,

учитель высшей категории гимназии № 23 г. Владимира

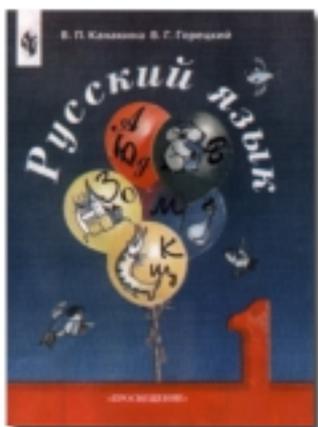
Русский язык включает в себе богатые возможности для духовного, нравственного, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, развития познавательной и творческой активности, формирования умений и навыков владения языком в различных сферах речевого общения. Как реализовать эти возможности в учебном процессе при обучении младших школьников родному языку? В последнее время на учителя начальных классов обрушился целый шквал новых программ, учебников, методических пособий, рекомендованных для обучения учащихся языку и речи. Встал вопрос: как выбрать учебник? Как соотносить идеи, заложенные в программах и учебниках, с личным педагогическим опытом, своими научно-педагогическими интересами, с выработанной годами методикой, индивидуальными особенностями класса?

В 2000 г. в издательстве «Просвещение» вышел в свет учебно-методический комплект по русскому языку для общеобразовательной школы авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого. Почему я и мои коллеги выбрали именно этот комплект для работы? Во-первых, мы сами являемся учениками В. П. Канакиной, нам близки идеи создания этого комплекта, на базе нашей гимназии проходила апробация экспериментальных зада-

ний; во-вторых, учителя хорошо знакомы со многими методическими пособиями по русскому языку, подготовленными В. П. Канакиной: это ее дидактические материалы по русскому языку для учащихся, пособия по работе с трудными словами, по организации и проведению повторительно-обобщающих уроков, пособия для проверки знаний учащихся и др. Учебники В. Г. Горецкого, внесшего неоценимый вклад в методики обучения русской грамоте и преподавания русского языка, широко используются в педагогическом процессе. Все это и было одной из причин выбора нами этого комплекта. В него входят учебник, рабочая тетрадь и методическое пособие.

Работая второй год по этому комплекту, мы убедились, что он позволяет реализовывать основные идеи курса русского языка в начальной школе:

- направленность на развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности — слушания, письма, чтения, говорения;
- формирование языкового образования, необходимого и достаточного для дальнейшего изучения русского языка;
- активизация мыслительной, познавательной-языковой и речевой деятельности учащихся;
- создание у младших школьников устойчивой мотивации к изучению русского языка.



Результаты годового диктанта по первому году обучения показали результативность учебно-методического комплекта (72% учащихся написали диктант без ошибок, 28% — допустили по 1–2 ошибки), второй год обучения подтверждает результаты предыдущего.

Учебно-методический комплект вызвал у нас интерес еще и структурой подачи материала, новыми темами по лексике, методическим аппаратом, словарями (орфографический, толковый, синонимов и антонимов), языковым материалом, оформлением форзацев, которые позволяют обобщать и систематизировать изученное, проводить лингвистические уроки-путешествия.

В учебно-методическом комплекте языкового материала предостаточно не только для формирования представлений о языковых понятиях, но и для развития речи и мышления, для обобщения и систематизации изученного, для контроля, развития общеучебных умений, для воспитания любви и уважения к родному слову.

Каждая новая тема в учебнике начинается или с анализа текста (художественного или лингвистического), или материала для зрительного или слухового анализа слова, словосочетания, предложения с опорой на рисунок, таблицу. Первое упражнение — это переходный мостик к изучению нового, его задания активизируют прежние знания и направляют на осознание нового. Последующие упражнения открывают перед учеником те или иные существенные при-

знаки языкового понятия, требуют применения изучаемого на практике.

Учебник первого класса включает непосредственно те темы, которые были предметом изучения первоклассников при обучении грамоте и письму. Однако здесь предполагается переход на иной уровень — дети не только воспроизводят знания и пользуются приобретенными умениями, но, обобщая и совершенствуя их, осмысливают эти знания и умения, узнают новые, доступные для них сведения об изучаемом явлении языка, готовятся к восприятию новых его сторон.

Приведем фрагмент урока по теме «Парные звонкие и глухие согласные звуки». Учитель от имени авторов предлагает детям подумать: «Почему парные по глухости-звонкости согласные называют парными?» Выслушав предложения детей, учитель дает задание: «Попробуйте произнести звук [ж] все громче и громче. Какой он: звонкий или глухой? Почему вы так думаете? Произнесите еще раз! Верно, звук [ж] звонкий, мы слышим голос и шум при его произношении». Апробируется и другой способ определения звонкости по участию голосовых связок в образовании звонкого согласного звука [ж].

Следующее задание: «Попробуйте произнести звук [ж] тише и тише, почти шепотом». Первоклассники произносят. В процессе произнесения звука без голоса учитель таинственно говорит: «Чувствуете, что голос исчез, остался только шум, и звук [ж] стал произноситься как глухой [ш]? Вот какое чудесное превращение произош-



ло с парным согласным [ж]». Проведение такого опыта заинтересовало учеников и подготовило к выполнению следующего задания — открытию «секрета» парных звонких согласных, когда они оказываются в конце слов. Ученикам предлагается произнести и послушать звучание согласного звука в конце слов (*мороз, хлеб, уют, город, нож, бровь*). Предлагается подумать: «Какой согласный звук вы слышите в конце каждого из слов? Произнесите его и скажите, какой буквой он обозначен на письме». Дети произносят звук и называют букву. Ответ на вопрос «Можно ли на слух точно определить, какой буквой надо обозначить парный по глухости-звонкости согласный, если он находится в конце слова?» подвел детей к выводу, что слова с парными согласными на конце слова надо проверять.

Из этого фрагмента видно, что авторы выбирают интересную форму ознакомления с новым языковым материалом — форму диалога. Причем они, как добрые друзья, побуждают детей к наблюдению, поиску и осмыслению, подбадривают, убеждают, что именно дети сделали очередное «открытие» в науке о языке. Это «поднимает» самооценку учащихся, создает атмосферу дружеского общения с учебником и друг с другом. В своих обращениях к детям авторы не требуют, а советуют: «Заметьте... Обратите внимание... Задумайтесь... Вы, наверное, догадались, что ... Проведите опыт... Объясните, как вы это поняли... Выскажите свое мнение... Расскажите, что вы представили...» и др.

Читая этот учебник, можно убедиться, что и авторы не прячут своих эмоций. Сами восхищаются родным языком и детей учат бережному к нему отношению: «Не правда ли, интересен русский язык! Буква одна, а звуки разные!» или «Удивителен наш язык: одним словом названы и хищный зверек, и чувство человека» и др.

Учебник позволяет максимально активизировать познавательно-мыслительную деятельность младших школьников, способствует развитию мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, доказательства, классификации, дифференциации. И в то же самое время каждое задание — грамматическая задача, посильная для учеников.

- Произнесите звуки в слове *чиж*: что вы слышите при произношении согласных — голос? шум? голос и шум?

- Одинаково или по-разному надо читать букву «эль» в каждом из слов? (*Лампа, шляпа, молоко*.) Почему?

- Надо ли обозначать мягкость всегда мягкого согласного [ч'] в слове *девочка* мягким знаком?

- Почему надо запоминать написание ЖИ в слове *чижи*? А какие правила «спрятались» в написании слова *живёт*?

- Являются ли родственными слова *белый* и *белка*, *горный* и *горевать*? Почему?

- Одинаково или по-разному следует разделить слова *улей*, *улитка* на слоги и для переноса?

- Почему парные по глухости-звонкости согласные так названы? и др.

В учебнике много дифференцированных заданий, которые можно предложить учащимся, разным по уровню подготовленности.

Лексическая работа пронизывает все темы учебника: формирование словаря учащихся, его обогащение составляет главную заботу авторов комплекта. Не случайно, вероятно, введена тема «Слово и его лексическое значение», где дети знакомятся с лексическими группами слов: однозначными и многозначными словами, с прямым и переносным значением слов, синонимами и антонимами, омонимами и др. Эти темы вызывают у второклассников огромный интерес! Дети учатся иначе воспринимать слово, замечать незнакомые слова, вдумываться в их смысл, ощущать краски, звуки, настроение, которое вызывает каждое слово. Слово настраивает детей на литературное творчество. Так, после изучения одной из «лексических» тем мы провели минутку творчества. Дети сели в круг на ковре, закрыли глаза, под тихую волшебную музыку получили «таинственное» задание: «Представьте, что каждый из вас Звезда. Расскажите-ка нам, где вы сейчас находитесь? Как вы выглядите? Кто с вами рядом? С кем вы дружите? О чем вы мечтаете?» Дети, не открывая глаз, с загадочными улыбками и мечтательными выражениями на лицах, говорили:

— Я в Космосе, я яркая и красивая. Здесь со мной много звезд. Мы дружим и держимся за руки. Наверное, мы созвездие...

— Я на морском дне! Я большая и важная морская звезда. Я дружу с морским коньком и крабом. У нас здесь очень весело!

— А я вижу себя на сцене! Я — звезда эстрады. Это так интересно.

Думается, что подобная работа может стать надежным фундаментом для развития речи учеников.

Удовольствие получает учитель и ученики от текстов учебника и тетради: ведь они взяты из лучших художественных и научно-познавательных произведений. Много в комплекте и фольклора: дети с увлечением разучивают скороговорки, разгадывают загадки, ищут смысл в пословицах.

Урок русского языка — это и урок формирования различных сторон навыка чтения. Задания учебника способствуют этому: «Прочитайте выразительно... Чем вам интересен этот текст? ... Как надо читать эти строки: громко или тихо? Быстро или медленно? ... О чем самом главном хотел сказать автор? ... Какое настроение вызывают эти строки? ... Разыграйте по ролям разговор по телефону: ты читай слова автора, а твой товарищ — слова носорога. Звучание каких слов передаёт звуки природы: раскаты грома, голос кукушки?» и др. В поэтических строках упражнений учебника много красок, есть и юмор, есть и возможность вести диалог на нравственные темы. К примеру, при изучении темы «Мягкий знак в конце слов» дети читали в упражнении слова *вежливость, жадность, хитрость, справедливость, скромность, лживость*, отвечали на такие вопросы: «Какими вы представляете людей, которые обладают этими качествами? Выпишите слова, которые называют хорошие качества. Поразмышляйте, что такое «справедливость» и что значит «поступать по справедливости». Состоялся эмоциональный диалог о добре и зле, о написании мягкого знака, конечно, тоже не забыли.

Языковой материал учебника, рисунки позволяют формировать специальные речевые умения, необходимые для создания собственных речевых

высказываний детей: вдумываться в тему текста, озаглавливать текст, определять главную мысль, выделять композиционные особенности текста, составлять план, строить текст в соответствии с проведенной подготовкой, составлять текст по теме, по рисунку, по аналогии и др. В учебнике и тетради предлагаются интересные задания по развитию культуры речи и речевого обращения.

Интересно детям работать по тетради, которая включает нестандартные лингвистические, речевые и игровые задания, предлагаемые на выбор. Они не повторяют упражнения учебника (хотя непосредственно с ними связаны), не требуют много времени для выполнения. Задания в рабочих тетрадях мы используем для совершенствования знаний, умений и навыков, для обогащения речи детей тематическими группами слов, для индивидуальной и дифференцированной работы, а также для контроля за уровнем языкового развития детей. Это своеобразный дидактический материал в помощь учителю и ученикам.

Методическое пособие, включающее развернутые планы уроков по темам, варианты проверочных и контрольных работ, а также творческих работ по каждой изучаемой теме, несомненно, помогает нам планировать уроки и одновременно осмысливать свой творческий опыт. Очень жаль, что в методическое пособие не вошли замечательные разработки некоторых нестандартных обобщающих уроков, которые были опубликованы в методическом пособии «Радость познания — в слове».

Мы остановились лишь на некоторых особенностях учебно-методического комплекта по русскому языку авторов В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого. Наша практика показывает, что работа по нему способствует общей цели образовательной области «Филология» — лингвистическое развитие идет в единстве с развитием чувства и мысли учеников, а познавательномыслительная активность обеспечивает формирование человека читающего и пишущего, слушающего, рассказывающего и объясняющего, готового к продолжению филологического образования в средней школе и способного использовать навыки письменной и устной речи для познания других областей действительности.





задачнике по чтению к «Родной речи»

Л.А. ФРОЛОВА,

кандидат педагогических наук,

Магнитогорский государственный университет

Владение полноценным навыком чтения является важным условием существования человека в современном мире с увеличивающимся потоком информации, расширением сфер применения компьютерной техники.

В связи с этим чтение выступает необходимым компонентом деятельности школьников любого возраста. Но особое значение становление навыка чтения приобретает в начальной школе и особенно в I классе, когда создается база для усвоения всех школьных дисциплин.

Новое содержание литературного чтения в начальных классах (*Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкий*) приобщает детей к литературе как искусству слова, обеспечивает благоприятные условия для практического включения ребенка в мир литературы, позволяет развивать литературные способности, самостоятельную творческую деятельность, культуру речевого общения учащихся.

Однако решение сложных задач воспитания и развития ума, воли, чувств ребенка возможно лишь при условии владения техникой чтения.

Задачник по чтению¹ призван помочь первоклассникам овладеть прочным навыком чтения. С этой целью в него включены упражнения на развитие речевого аппарата: чтение скороговорок и чистоговорок, чтение слогов со стечением согласных и др.

- Научись читать трудные слова:

то — сто — сторож — насторожился

по — зна — ко — мить — ся — познакомиться

- Какие буквы, слог, слово «лишние»?

а) *а а е р и ю у*

б) *ма ра ла ны са ба*

в) *шляпа, шляпка, панамы, барана*

- Прочитай «пирамидку».

Лето ...

Лето красное ...

Лето красное пропела ...

Лето красное пропела попрыгунья ...

Лето красное пропела попрыгунья-стрекоза.

На скорость чтения положительно влияет развитие оперативной памяти, расширение поля зрения. Этому служат следующие упражнения:

- Разгадай шифrogramму. Прочитай предложение.

МАМАСПИТОНАУСТАЛАНУИЯИГРАТЬ-
НЕСТАЛА.

- Прочитай пословицу.

КТОРОДИТЕЛЕЙУВАЖАЕТТОТВОВЕ-
КИНЕПОГИБАЕТ.

- Прочитай слоги и составь из них слова из стихотворения «Зима недаром злится...»

ЗИ РОН СНЕ НА КИ МА ТРЕЗ В ЖА ВЕС
ВО ГУ ВОН

(Зима, жаворонки, в снегу, весна.)

- Соедини слова.

большой, как ёж

медленный, как заяц

храбрый, как лев

хитрый, как черепаха

трусливый, как слон

колючий, как лиса

Проиллюстрированные вопросы и задания в задачнике вызывают у ребенка желание перечитать текст, формируют тип правильной читательской деятельности, развивают творческую фантазию, образное мышление, учат видеть

¹ Фролова Л.А. Задачник по чтению: Учебное пособие для I класса общеобразовательной школы. — Магнитогорск: МаГУ, 2000; Её же: Обучение русскому языку в современной начальной школе: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2002; в этом издании на с. 190 надо читать: Любовь Андреевна Фролова.

мир глазами другого, обогащают его жизненный опыт, помогают ребенку удивляться.

- Составь пословицу по картинке.
- Укажи ошибку.

1. *А по патиной подушке луч крадётся золотой.*
2. *И сказала я лучу: «Я тоже спать хочу!»*

Чтобы развить у школьников умение читать, необходимо совершенствовать механизм памяти, который проявляется в умении соотносить значение слова, хранящегося в долговременной памяти, с контекстом, осознавать его смысловую нагрузку. Кроме того, этот механизм позволяет удерживать в памяти прочитанное и в то же время прогнозировать то, что должно быть прочитано.

В процессе восприятия текста читающий предвосхищает развитие сюжета, появление определенных компонентов текста, предугадывает употребление тех или иных слов, конструкций и т.п.

Для совершенствования способности школьника предвидеть, предчувствовать, упреждать, прогнозировать в заданник включены упражнения на антиципацию частей устойчивых словосочетаний, поговорок, предложений.

- Восстанови слова.

<i>д р вья</i>	<i>е е</i>
<i>в р бей</i>	<i>оо</i>
<i>л ст чк</i>	<i>а о а</i>
<i>ф л н</i>	<i>и и</i>

- Какая буква сломалась в пишущей машинке?

Хзаян К.та не .чень-т. п.верил ег. сл.вам. Н. всп.мнил . разных ег. хитр.стях и п.думал: «М.жет быть, К.т и в сам.м деле чем-нибудь п.м.жет мне!»

- Продолжи:

1. *Где моя большая ...?* *шарка*
2. *На воре горит.* *ложка*
3. *Пришла* *прыгнешь*
4. *Выше головы не* *весна*
5. *Поспешить — людей* *съела*
6. *Знает кошка, чьё мясо* *насмешить*

Процесс чтения для начинающего чтеца настолько сложен и утомителен, что вызывает активное нежелание им заниматься. Поэтому заданник насыщен игровым материалом. Занимательные вопросы, ребусы, кроссворды, загадки, дидактиче-

ские игры призваны заинтересовать, увлечь ребенка, порой рассмешить его.

- Укажи «лишние» слова.

Животные: кот, собака, ручка, корова, линейка, мышь.

Постройки: дом, замок, шалаши, шкаф, кресло, дворец, диван.

Впиши в клеточки первые буквы отгадок и ты узнаешь, как звали маленькую девочку.

1. *Хотя я не снег, а таю, не птица, а летаю.*
2. *Кручусь, верчусь, и мне не лень вертеться даже целый день.*
3. *Кто в лесу без топоров строит избу без углов?*
4. *Без крыльев летят, без ног бегут, без паруса плывут.*
5. *Не сеют, не сажают — сами вырастают.*
6. *Сер, но не волк, длинноух, да не заяц, с копытами, да не лошадь.*
7. *Всегда ходят, а с места не сходят.*
8. *Кто родился с усамми?*
9. *К нам приехали с бахчи полосатые мячи.*

1	2	Й	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Упражнение «Верно или неверно?» реализует ценностный метод в обучении. Очень важно научить детей оценивать себя, свои поступки, героев произведений. Экспресс-опрос обеспечивает проверку и оценивание понимания, осознания прочитанного. Такая проверка прочитанного формирует привычку полностью сосредоточиться на содержании текста, усвоить как главные аспекты, так и детали произведения, учит обращать внимание на описание не только внешности героя, но и его внутреннего состояния, его чувств, стремлений, вырабатывает активность мысли, развивает словарный запас, логическое мышление и воображение учащихся. Для доказательства своего решения каждый ученик находит отрывок в тексте, перечитывает его, чтобы отстоять свою точку зрения или изменить ее. Дети учатся у автора сочувствовать, переживать, восхищаться, жалеть, негодовать и т.д.

- Прочитай и укажи «да» или «нет».

1. Кот часто болел и поэтому хозяйка выгнала его из дому.



2. Петух был старым, поэтому его хотели резать.

3. Друзья-музыканты прогнали разбойников.

4. Сказка «Бременские музыканты» называется так потому, что у каждого героя была тяжёлая жизнь (бремя).

5. Братья Гримм прожили короткую и счастливую жизнь.

6. Собака была очень злая и ворчливая, поэтому хозяин решил убить её.

В задачнике широко представлены тестовые задания, приобщающие первоклассников к современной форме учета и проверки знаний.

Тесты формируют умение детей находить верный ответ, верное решение в разных ситуациях, выбирать точные слова, делать выводы; учат преодолевать категоричность, авторитарность, нетерпимость к иным суждениям, что позволит в дальнейшем не только понимать соотношение добра и зла, света и мрака, радости и боли, но и активно влиять на это соотношение в окружающем мире.

• Выбери слово, которым поэт описывает берёзу:

а) одинокая; б) стройная; в) белая

• Что поэт имеет в виду, говоря *обсыпает ветки новым серебром*:

а) идёт снег; б) снежинки переливаются на солнце

• Как ты понимаешь слово *заря*?

а) начало дня — восход; б) середина дня — полдень; в) конец дня — закат

Биографические сведения знакомят детей с авторами художественных текстов, вопросы и задания помогают запомнить имена и фамилии, названия произведений, а также усвоить их жанр.

• Подбери к каждому слову нужное, верное слово из второго столбика и получишь названия известных сказок Андерсена:

Гадкий

королева.

Принцесса

самолёт.

Пастушка и

лебеди.

Дикие

на горошине.

Снежная

трубочист.

Сундук

утёнок.

• Каков жанр произведения М. Пришвина «Ребята и утята»?

а) сказка; б) басня; в) рассказ; г) повесть

Все упражнения пронумерованы, что позволяет учителю заранее распределить материал задачника в тематическом планировании.

Задачник завершается разделом «Проверь себя», что создает условия для того, чтобы ученик мог оценивать свою деятельность, свое продвижение в познании и развитии. Ориентиром оценочной деятельности выступают образцы ответов, отдельных действий, результатов, которые служат гуманной организации учебного процесса.

Задачник составлен к учебнику «Родная речь» (Книга I) М.В. Головановой, В.Г. Горещкого, Л.Ф. Климановой, может быть использован на уроке для проведения пятиминуток чтения, речевых разминок, а также для выполнения тренировочных упражнений в классе и дома самостоятельно или под руководством учителя и родителей.

В создании задачника принимали участие студенты факультета педагогики и методики начального образования. Они читали программные художественные тексты, подбирали биографический материал, составляли кроссворды, ребусы, орфографические, грамматические и лексические упражнения к прочитанным произведениям. В процессе работы с методической и лингвистической литературой овладевали исследовательскими умениями сравнивать, сопоставлять, устанавливать связи, выделять существенное, классифицировать, переносить известные способы деятельности в другие условия. Все это способствует формированию профессиональных умений будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учись быстро читать. — М.: Просвещение, 1991.

Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению. — М., 1990.

Калинина И.А. Учим детей читать и писать. — М.: Флинта, 1998.

Оморокова М.И. и др. Преодоление трудностей. — М.: Просвещение, 1990.

Посталовский И.З. Обучение чтению от начального до динамического. — Одесса, 1994.

Методика работы по курсу «Мир вокруг нас» в I классе

А.А. ПЛЕШАКОВ

Курс «Мир вокруг нас» для I класса четырехлетней начальной школы является составной частью учебно-методического комплекта по программе «Зеленый дом». Курс I класса играет особую роль в реализации программы, поскольку обеспечивает своего рода старт продолжительной, большой работы. Именно в I классе закладываются ведущие содержательные линии программы, главные подходы к организации деятельности детей. У самих учащихся развивается активный интерес к предмету, необходимый для успешной работы по курсу. Первоклассники осваивают основные способы получения информации об окружающем мире, которыми будут пользоваться постоянно в последующих классах, овладевая ими на новых уровнях. Успешная работа в I классе во многом определяет и успех всей работы по программе «Зеленый дом».

К числу *общих задач курса* относятся: формирование у ребенка современной экологически ориентированной картины мира; воспитание любви и уважения к природе, к своему городу (селу), к своей Родине; развитие интереса к познанию самого себя и окружающего мира; обеспечение опыта экологически и этически обоснованного поведения в природной и социальной среде. При этом средствами учебного предмета решаются *общие задачи начальной школы*, такие, как развитие у ребенка положительных личностных качеств (доброты, терпимости, ответственности и др.), развитие познавательных процессов, речи, эмоциональной сферы, творческих способностей, формирование учебной деятельности. Следует подчеркнуть, что курс «Мир вокруг нас» предоставляет для решения всех этих задач широкие возможности. Сам образ окружающего мира как дома

(для тебя, для всех людей, для всего живого), формируемый на уроках, несет в себе духовно-нравственное начало, служит основой для развития ценнейших личностных качеств ребенка. Говоря о познавательных процессах, отметим, например, что учебный курс дает возможность целенаправленно развивать мышление ученика, формируя приемы умственных действий (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение). Иллюстративные материалы учебника, общение с его сказочными героями, разнообразные творческие задания являются действенным средством развития воображения и творческих способностей школьника. Приобретаемые ребенком знания не только образно выражены, но и эмоционально окрашены, что оказывает влияние на развитие эмоционального мира ребенка, усиливает личностную значимость обучения, делает уроки не простым знакомством с окружающим, а открытием, постижением мира не только умом, но и душой, сердцем.

Определяя специфические задачи каждого урока, учителю следует сосредоточить внимание прежде всего на вычленении того фрагмента учебного содержания, который должен быть освоен на уроке, и на тех видах деятельности детей, которые являются приоритетными для нашего курса. Это — распознавание природных объектов и их практическое исследование; моделирование объектов и явлений окружающего мира; эколого-этическая деятельность, связанная с освоением культуры отношения к окружающему миру. Формирование этих видов деятельности начинается с первых уроков и продолжается весь период обучения в начальной школе по нашему курсу.

Важно обратить внимание на подготовку *оборудования*, необходимого для проведения





урока. Постоянно на уроках должны присутствовать *куклы постоянных персонажей* — Муравья Вопросика, Мудрой Черепахи, Злючки-Грязючки. Эти персонажи изображены в учебнике, а на уроке они должны «оживать», принимать активное участие в работе. Роли этих героев исполняет сам учитель, применяя хорошо известный в начальном обучении прием театрализации. Можно взять готовые игрушки, изображающие муравья и черепаху, или смастерить их самостоятельно. Разумеется, куклу Злючки-Грязючки придется специально изготовить, используя лоскутки «грязного» цвета.

На большинстве уроков при работе с учебником предполагается использование цветных *фишек*. Имеются в виду небольшие квадратики из цветной бумаги (лучше всего бархатной), которые в достаточном количестве должны быть у каждого ученика. Они хранятся у ребенка в специальном конверте. Могут быть использованы и готовые пластмассовые фишки из набора. При выполнении различных заданий требуется различное количество фишек разного цвета. Иногда нужна всего одна фишка любого цвета, иногда — несколько разноцветных фишек или несколько пар, каждая — своего цвета. Учителю следует определить это заранее, исходя из характера каждого конкретного задания. В ряде случаев при работе с учебником используются *стрелки* из цветной бумаги, которые также могут храниться в конвертах у учащихся. Фишки и стрелки дети могут изготовить самостоятельно во внеурочное время с помощью учителя.

При подготовке ряда уроков необходима *предварительная работа*. Это та работа, которая должна быть проведена заранее учителем или учителем совместно с детьми. Например, накануне урока в удобное время проводится прогулка для наблюдения тех или иных явлений окружающего мира, сбора камешков, опавших листьев или других природных объектов, необходимых для последующего изучения в классе. Если планируется пригласить на урок какого-либо гостя, учи-

тель заранее договаривается с ним, обсуждает содержание беседы и т.д.

Продумывая ход урока, учителю следует ориентироваться на *проблемно-поисковый подход*, который лежит в основе методики обучения по курсу «Мир вокруг нас». Этот подход предусматривает создание проблемных ситуаций, выдвижение детьми предположений, поиск доказательств, формулирование выводов, сопоставление результатов с эталоном. В нашем курсе детям не даются готовые знания, а организуется целенаправленная деятельность по их добыванию. В I классе темы всех уроков формулируются в виде проблемных вопросов, ответы на которые дети ищут сами с помощью учителя. Учитель организует и направляет этот процесс, а информация, которую он сообщает детям, должна быть минимальной и вводиться в тот момент, когда учащиеся готовы к ее восприятию и могут использовать ее для поиска ответа на вопрос. «Источником» проблемных вопросов оказывается, как правило, Муравей Вопросик, и в этом состоит главная роль данного сказочного персонажа в учебном процессе (а вовсе не в простом развлечении детей, хотя это тоже важно). Другой персонаж — Мудрая Черепаха — обычно предоставляет детям эталон, с которым они сравнивают свои выводы. Таким образом, движение ребенка от незнания к знанию поддерживается *общей игровой канвой урока*, что позволяет успешно реализовывать проблемно-поисковый подход при работе с первоклассниками.

Особое внимание учителя мы должны обратить также на *практические работы* с природными объектами, различными предметами, моделями, которые предусмотрены на большинстве уроков. Дети практически методами исследуют окружающий мир, причем в этом процессе задействованы все органы чувств (например, слух на уроке «Почему звенит звонок?») или вкус на уроке «Почему нужно есть много овощей и фруктов?»). Большое место в нашем курсе занимают практические работы с *атласом-определителем*, кото-

рые предусматривают деятельность распознавания природных объектов и открывают ребенку названия деревьев, цветов, насекомых... целый мир рядом с ним! Использование *моделей* для изучения окружающего мира (например, глобуса — модели Земли, моделей кораблей, самолетов), а также изготовление моделей самими учащимися, т.е. деятельность моделирования, — необходимое дополнение к работе с натуральными природными объектами и предметами, позволяющее переходить от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к абстрактному, к формированию элементов теоретических знаний. С помощью моделей дети учатся классифицировать объекты, выделять их существенные признаки. Учащиеся изготавливают модели Солнца, звезд, облаков и т.д., осваивая на разных примерах такие важные для познания окружающего мира понятия как «форма», «размеры» «цвет».

Организуя познание ребенком реального мира, учитель не должен забывать, что первоклассник продолжает жить одновременно и в мире сказочном, фантастическом, который невероятно актуален для него и близок его душе. Поэтому в учебнике *рядом с реальным миром выстроен сказочный мир* и даются связанные с ним задания, например: «Придумай сказку о том, как муравьишки учились переходить улицу», «Нарисуй сказочную девочку-снежинку». Эти и многие другие *творческие задания* в учебнике и рабочей тетради позволяют усилить личностную значимость для ребенка открываемых знаний, придать им индивидуальные черты, эмоционально-ценностную окраску. Учитель может использовать различные литературные материалы (стихотворения, загадки, фрагменты сказок), которые помогут обеспечить яркое, образное раскрытие учебного содержания.

Продумывая ход урока, учитель, конечно же, должен определить формы организации обучения, уделяя значительное внимание работе *в группах* и *в парах*. Важная роль отводится *коллективному обсуждению* про-

блемных вопросов, а также *индивидуальным заданиям*, которые могут даваться с учетом интересов и склонностей детей. Учебник и другие пособия учебного комплекта предоставляют для этого очень широкие дидактические возможности. Особо следует подчеркнуть необходимость *смены видов деятельности* на уроке, которая является обязательным условием успешного обучения и надежно обеспечена средствами учебного комплекта.

Работа с учебником может проводиться по *«варианту А»* или по *«варианту Б»*. Необходимо пояснить, что имеется в виду. Вариант *А* предполагает наиболее полное использование дидактических возможностей учебника: дети рисуют, раскрашивают картинки, наклеивают детали, отмечают что-либо непосредственно в учебнике, «достраивая» его содержание на основе собственного опыта, личных впечатлений, размышлений, выводов. Таким образом реализуется замысел учебной книги как своего рода модели мира, которую ребенок обогащает результатами своей учебно-познавательной деятельности, дополняет чем-то лично значимым для него. Такая работа с учебником является предпочтительной. Однако она означает однократное использование книги, что может оказаться неприемлемым для целого ряда классов и школ, где учебники должны быть использованы многократно. В этом случае применяется вариант *Б*. Он предусматривает замену указанных действий с учебником такими, которые позволяют сохранять его первоначальный вид. Например, если нужно соединить линиями какие-либо части рисунка, это делается на кальке или прозрачной пленке, положенной на страницу. Если нужно разместить в учебнике какие-либо детали из Приложения рабочей тетради, они накладываются на страницу, но не наклеиваются. Вместо закрашивания кружков выкладываются фишки и т.д.

Считаем необходимым особо остановиться на работе с *текстом* учебника и учебных пособий. По понятным причинам его объем весьма ограничен и предназначен в основном





для учителя. Детям учебный материал преподносится в виде иллюстраций. Однако мы придаем текстовому компоненту учебника и пособий для первоклассников большое значение. Краткий, лаконичный текст организует информационное пространство книги, помогает ориентироваться в ней как учителю, так и ребенку, обучающемуся чтению. Очень важны в учебнике формулировки проблемных вопросов, подрисовочные подписи, помогающие добывать новые знания, выводы-эталоны, преподносимые от имени Мудрой Черепахи. Такого рода тексты учитель читает, как правило, вслух, а дети могут следить по книге. Благодаря этому учащиеся получают ценные речевые образцы, осваивают новые слова, термины. Все это необходимо не только для овладения учебным материалом, но и для решения одной из важнейших задач курса — развития речи ребенка. Большое значение имеют и тексты заданий. Они делают ясным и понятным учителю дидактическое наполнение книги, назначение каждого элемента иллюстративного материала; в противном случае страницы учебника могли бы зачастую превращаться в ребус, с трудом поддающийся расшифровке.

Отметим также, что текстовый компонент учебной книги может служить одним из средств для осуществления дифференциации обучения. Наличие текста позволяет учителю вовлекать в активную работу тех первоклассников, которые в той или иной степени уже владеют навыком чтения. В зависимости от возможностей детей учитель предлагает им прочитать заголовок, отдельные слова, предложения, иногда тот или иной учебный текст целиком. Постепенно все большее число привлекается к работе с текстом учебника. Таким образом дети применяют свое умение читать, убеждаются в том, что это умение открывает перед ними новые возможности. Все это, несомненно, повышает заинтересованность ребенка в овладении навыком чтения. Немаловажное значение имеет и собственно практикование в чтении, которое должно быть как можно

более широким, особенно в конце первого года обучения.

Хорошо известно, что при работе с первоклассниками на каждом уроке проводятся по две *физкультминутки*. Особый интерес у детей, как правило, вызывают те из них, которые тематически связаны с содержанием урока. Именно такие физкультминутки мы рекомендуем проводить на уроке.

Для успешного изучения курса «Мир вокруг нас» очень важны *экскурсии, учебные прогулки*, а также *уроки в природном окружении*, которые мы называем *уроками в «зеленом классе»*. Минимальное обязательное количество экскурсий с первоклассниками — две («Наша школа», «Дорога от дома до школы»), однако учитель может увеличить их число с учетом местных условий и возможностей. Также самостоятельно учитель планирует проведение учебных прогулок. Большую ценность для реализации задач курса имеют уроки в «зеленом классе». Они могут проводиться на территории школы, в парке, сквере, оранжерее и т.д. Мы рекомендуем проведение таких уроков по темам «Что растет на клумбе?», «Что это за листья?», «Почему их так назвали?», «Почему в лесу нужно соблюдать тишину?» По усмотрению учителя их число может быть увеличено.

В группе продленного дня желательно закончить или продолжить ту или иную работу, начатую на уроке, или же выполнить другие задания, тематически связанные с содержанием урока. Как правило, это различные наблюдения и творческие задания.

Домашние задания первоклассникам не даются. Однако программа курса нацеливает учителя на постоянное взаимодействие с родителями, поскольку они могут оказать ребенку неоценимую помощь в познании окружающего мира. Необходимо в самом начале учебного года познакомить родителей с предметом «Мир вокруг нас», раскрыть его задачи, особенности преподавания и попросить взрослых о проведении в семье несложных занятий, включающих

простейшие наблюдения в окружающем мире, чтение ребенку дополнительной литературы, расширяющей его кругозор, и т.д. Эти занятия не являются обязательными, но они очень важны для воспитания и развития ребенка. Учитель может составить для родителей конкретные рекомендации. Специально для занятий в семье предназначен вкладыш в рабочей тетради — «Мой личный дневник». В нем содержатся задания, которые ребенок с помощью взрослых выполняет в течение учебного года.

Теперь рассмотрим более подробно учебно-методический комплект, который используется в I классе на уроках по нашему предмету. Он включает следующие издания:

1. Плешаков А.А. Мир вокруг нас: Учебник для I класса четырехлетней начальной школы. — М.: Просвещение, 1999 (и последующие издания).

2. Плешаков А.А. Мир вокруг нас: Рабочая тетрадь к учебнику для I класса четырехлетней начальной школы. — М.: Просвещение, 1999 (и последующие издания).

3. Плешаков А.А. Мир вокруг нас. Проверим себя: Тетрадь для учащихся I класса четырехлетней начальной школы. — М.: Вита-Пресс, 2001 (и последующие издания).

4. Плешаков А.А. От земли до неба: Атлас-определитель для начальной школы. — М.: Просвещение, 1998 (и последующие издания).

5. Плешаков А.А. Зеленые страницы: Книга для учащихся начальных классов. — М.: Просвещение, 1994 (и последующие издания).

6. Плешаков А.А., Румянцев А.А. Великан на поляне, или Первые уроки экологической этики: Книга для учащихся начальных классов. — М.: Просвещение, 2000.

7. Плешаков А.А. Зеленый дом. Программа и тематическое планирование для начальной школы: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 2002.

8. Плешаков А.А., Александрова В.П., Борисова С.А. Мир вокруг нас: Методическое пособие к учебнику для I класса четырехлетней начальной школы. — М.: Просвещение, 2002.

Основу комплекта составляют *учебник и рабочая тетрадь*. В соответствии с програм-

мой курса они включают разделы «Что и кто?», «Как, откуда и куда?», «Где и когда?», «Почему и зачем?». Рабочая тетрадь, помимо этих разделов, содержит вкладыш «Мой научный дневник» и Приложение с разрезными деталями. Часть этих деталей используется при работе с учебником, другая часть — при работе с заданиями самой тетради. Кроме того, Приложение содержит заготовки для изготовления моделей компьютера, светофора, автомобиля. Учебник используется только при работе на уроке, домой дети его не носят. Рабочая тетрадь также используется в основном на уроке, в ряде случаев — в группе продленного дня. Отдельные задания могут быть рекомендованы для занятий в семье.

Тетрадь «Проверим себя» предназначена для использования в классе под руководством учителя. Мы рекомендуем проводить работу с ней в начале урока, отводя на это около 5 мин. Основная цель работы с тетрадью — развитие у учащихся способности к контролю и самоконтролю, интереса к результатам своего учебного труда. Кроме того, тетрадь позволяет быстро и эффективно повторить основной материал прошлого урока. Немаловажно и то, что она помогает учащимся осваивать выполнение различных типов проверочных заданий, с которыми они постоянно будут встречаться в дальнейшем. По каждой теме в тетради даны два задания. Для экономии времени их следует выполнять по вариантам. Тексты заданий читает и при необходимости поясняет учитель, а в процессе работы он может оказывать учащимся индивидуальную помощь. После выполнения заданий учитель сообщает детям правильный ответ, просит сравнить с ним свою работу, найти ошибки, исправить их. Выполнение задания учитель оценивает в словесной форме, поощряя успехи детей. Отметка в баллах или с помощью условных значков не выставляется. После урока, собрав тетради, учитель внимательно просматривает их, делая для себя выводы о том, как идет усвоение программного материала.

Следующие три книги занимают особое место в комплекте. Они используются в тече-





ние всех четырех лет обучения в начальной школе. В I классе ребенок начинает активно работать с атласом-определителем «От земли до неба». Это пособие обеспечивает один из приоритетных для нашего курса видов деятельности учащихся — распознавание природных объектов. В классе необходимо иметь набор атласов-определителей, достаточный хотя бы для работы в парах. Кроме того, желательно, чтобы каждый ребенок имел дома свой собственный атлас-определитель и пользовался им (с помощью взрослых или самостоятельно) как в домашних условиях, так и во время прогулок, на даче и т.д.

С книгами «Зеленые страницы» и «Великан на поляне...» первоклассники только знакомятся. Из этих книг учитель читает на уроке отдельные рассказы, фрагменты текстов, демонстрирует иллюстрации. Кроме того, они рекомендуются для занятий в семье (взрослый читает ребенку и обсуждает с ним прочитанное).

В составе учебно-методического комплекта имеются две книги для учителя. Первая содержит программу «Зеленый дом» и тематическое планирование для всех четырех лет обучения. Вторая включает поурочные разработки для I класса.

Вниманию работников детских дошкольных учреждений, педагогов начальной школы и родителей!

Журнал «ДОШКОЛЬНИК. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК» (6 номеров в год, индексы 80240, 80241)

Издается при информационной поддержке Министерства образования РФ.

Журнал публикует разнообразные дидактические материалы и методические рекомендации к ним: развивающие и обучающие игры, задания, оформленные яркими, красочными рисунками и иллюстрациями, аппликации, оригами и многое другое. На вкладке оперативно печатаются официальные нормативные и информационные документы по содержанию образования и совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Подписка на журнал и комплекты «журнал + приложения» на I-е полугодие 2003 года — во всех отделениях связи по каталогу «Газеты. Журналы» агентства «Роспечать».

Издательство «Школьная Пресса» предлагает большой выбор учебно-методической литературы по воспитанию и обучению дошкольников и младших школьников.

Наш адрес:

127254, Москва, ул. Руставели, д. 10, корп. 3.

Тел.: (095) 219-52-87, 219-52-89;

факс: (095) 979-73-03.

E-mail: marketing@shkola-press.ru





Русский язык в школе: проблемы предмета

С.В. ИВАНОВ,

кандидат филологических наук,

старший преподаватель кафедры русского языка МПГУ, Москва

С преподаванием русского языка в школе сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, появились новые программы и учебники, полки в книжных магазинах ломятся от обилия дидактических материалов, призванных, как написано в их аннотациях, повысить грамотность учеников, способствовать развитию интереса к изучению родного языка, научить правильно создавать собственные тексты; с другой — как показывает практика, уровень грамотности наших учеников либо остается по-прежнему невысоким, либо — и это пугает больше всего — катастрофически снижается, а написать сочинение или изложение, как и раньше, огромная проблема для учеников не только начальной, но и средней, и старшей школы. Что же получается: вроде бы ни научная, ни методическая мысль не дремлют, выдавая на гора все больше продукции, а результативность этой продукции практически нулевая. Попробуем разобраться, в чем причина такого положения дел.

Практика показывает, что, к сожалению, многие учителя могут четко ответить на вопрос: какие цели они реализуют на уроке русского языка? Вопрос о целях обучения не праздный. В идеале каждый учитель должен четко осознавать, зачем он приходит на урок, что и с какой целью он делает в каждый конкретный момент урока. А что происходит на

практике? В лучшем случае учитель знает, с какой целью он объяснил ту или иную орфограмму («Чтобы грамотно писали»), зачем предложил ученикам написать сочинение по картине или о том, как они провели лето («Чтобы развить речь»). Пожалуй, всё: изучение русского языка свелось к изучению орфографии да фрагментарным упражнениям по развитию речи. Да, есть еще теория: имя существительное, приставки — суффиксы, однородные члены предложения и т.п. Как правило, на вопрос: «Зачем мы это объясняем ученикам?» — слышатся все те же ответы: «Чтобы развить речь и научить грамотно писать». Иными словами, целей оказалось не так много. Но неужели же эти две, такие достаточно простые цели не могут быть реализованы на протяжении четырех (начальная школа), потом пяти (средняя школа) да еще и двух (старшая школа) лет?

Если такие цели, как формирование навыка грамотного письма и развитие речи, не вызывают ни у кого вопросов, то сложнее дело обстоит с изучением фонетики, морфологии и т.п. С какой целью мы изучаем эти темы, что они дают ученику? Ответ может быть только один: знакомя учеников с основами лингвистических знаний, мы развиваем их логическое и абстрактное мышление, знакомим с языком как знаковой системой; пытаемся рассмотреть языковую картину мира говорящих на русском



языке; более того, изучение устройства и функционирования системы родного языка становится частью изучения окружающего мира так же, как это происходит на уроках математики, окружающего мира, литературного чтения. Следовательно, изучение системы языка носит самостоятельный, а не вспомогательный характер, как это считают многие: «Прошел имя существительное — употреби его в предложении. Это и будет развитие речи» или «Суффиксы и окончания мы изучаем для того, чтобы ученики могли найти орфограмму в слове и правильно написать это слово». Вот первая ошибка, которая встречается не только в работе учителей, но, к сожалению, и в учебниках, и в методических рекомендациях. Причина этой ошибки проста: это элементарное незнание основ структурной лингвистики. Хотим мы этого или нет, но всё, что написано для школы на сегодняшний день по русскому языку, — это адаптация материала именно структурной лингвистики, одним из постулатов которой является разграничение языка и речи. Если нарушается этот закон, то нарушается и научная логика, искажается представление об изучаемом предмете, совершается насилие над языком, обусловленное, может быть, и благими порывами, но порывы эти, как известно, ведут нас далеко не в рай. Можно ли не учитывать этот важнейший закон? Как ни странно, его и не учитывают, и получается другая лингвистика — лингвистика методиста, которую он сам придумал, объяснил тем, что для ребенка так будет лучше, а для учителя — удобнее. Только вот к научному видению предмета такая «лингвистика» не будет иметь (и, увы, не имеет!) ни малейшего отношения. Именно об опасности такого подхода предупреждал известный советский методист в области русского языка академик А.В. Текучев: «В школьной грамматике не должно быть никаких искусственных, псевдонаучных, ложных построений, хотя бы, с точки зрения методики, и удачно поданных».

Следовательно, первое, что мешает учителю реализовать цели обучения, — это элементарное нарушение общелингвистических законов, причем нарушение сознательное,

обусловленное методическими целями (вряд ли можно обвинить уважаемых авторов учебников, методистов и учителей, что они не знают обязательного для каждого, кто готовится преподавать русский язык, учебника А.А. Реформатского «Введение в языкознание»). Интересно, а как бы выглядели законы физики, математики, химии, если бы авторы учебников по этим предметам решили нарушать логику своей науки, мотивируя это тем, что «так лучше для ученика»? Такую ситуацию даже представить страшно, а вот с языком можно сделать все что вздумается. Увы, это парадоксально, безответственно и грустно.

Вернемся все же к целям обучения. Как же, в таком случае, они формулируются? Думается, что по какой бы программе ни работал учитель, кто бы ни стал писать новую программу, он обязательно будет учитывать три основные цели: 1) познакомить учеников с основами лингвистических знаний; 2) сформировать навык грамотного, безошибочного письма; 3) развить устную и письменную речь учащихся. Совсем не значит, что этими тремя целями ограничивается преподавание русского языка в школе. Приведем выдержку из проекта документа «Образовательная область «Языки и литература»: «Общими целями языкового образования являются: 1) формирование речевой культуры личности; 2) воспитание сознательного отношения к языку как явлению культуры, основному орудию общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности... В результате изучения русского языка в школе ученик должен: 1) осознать язык как национальную и общечеловеческую ценность; усвоить сведения о русском языке как национально-культурном феномене, духовной ценности русского народа; 2) освоить богатство словаря и грамматического строя русского языка, а также его литературные нормы; 3) овладеть необходимыми знаниями о языке как общественном явлении и знаковой системе, его устройстве и функционировании; 4) овладеть всеми видами речевой деятельности, культурой устной и письменной речи, правилами и способами использования языка в разных сферах общения». Не будем анализиро-



вать некоторые нюансы данных формулировок, хотя кое-что с точки зрения лингвистики выглядит не совсем корректно (например, «освоить богатство словаря и грамматического строя русского языка»). В основном правильные, благие цели. Однако вот что следует учитывать: могут ли все они быть отнесены к курсу русского языка в начальной школе? Как, например, реализовать цель «осознать язык как национальную и общечеловеческую ценность»? Как представить для ученика начальной школы язык как «духовную ценность русского народа»? Словом, все эти совершенно правильные цели наталкиваются на совершенно справедливый вопрос учителей-практиков: «Как эти цели реализовать?» Собственно, вопрос о реализации целей, точнее, о нереализации целей, составляет второй аспект нашей проблемы.

Перейдем теперь к ответу на этот вопрос. Не будем пока анализировать приведенные нами цели обучения, сформулированные в проекте документа, хотя очевидно: для их реализации необходима разработка новых учебных программ и пособий. Остановимся на том, что пока ежедневно делает учитель на своих уроках русского языка, то есть на том, **как** он реализует цели формирования навыка грамотного письма, развития речи и ознакомления учеников с основами лингвистических знаний. В большинстве своем (за редчайшим исключением) эти **три цели пыгаются реализовать в рамках одного урока**, основываясь на принципе «взаимопроникновения материала» и пытаясь «выжать» всё из упражнения (текста, предложения, слова). Является ли такой подход верным? Не в нем ли еще одна причина наших неудач? Разберемся последовательно.

Из каких компонентов строится сегодняшний урок русского языка? Немного позанимались правописанием, немного поговорили о какой-либо языковой единице, что-то сделали «для развития речи». То есть учитель совершенно осознанно, как ему рекомендуют программы, методические пособия, задания к упражнениям в учебнике, пытается всё вместить в один урок. С нашей точки зрения, это одна из основных ошибок, которая кроется в совре-

менных подходах к изучению русского языка в школе. Объясним, почему. Давайте для начала представим себе наших учеников, пытающихся выполнить все то, что им предлагаем. Вот, например, несколько заданий к упражнениям (упражнения следуют друг за другом) в одном из учебников русского языка для начальной школы: Упражнение 1. *Прочитай текст (далее следует текст о дереве). Какова главная мысль текста: О чем сообщает автор, чтобы показать, что ива — неприхотливое дерево? Спиши текст. Подчеркни глаголы. Какие глаголы стоят в неопределенной форме? Докажи.* Упражнение 2. *Какое дерево ты любишь? Опиши его. Начни описание с предложения: Мое любимое дерево — ...* Упражнение 3. *С помощью подходящих по смыслу приставок образуй однокоренные глаголы. Напиши.* (Далее следуют столбики слов.) *Подчеркни проверяемые безударные гласные.* А теперь название темы: «Неопределенная форма глагола». То есть и лингвистика, и развитие речи, и орфография — все в рамках этой темы (одного урока). Вопрос: может ли наш ученик понять, зачем после упражнения, где он придумывал текст про свое любимое дерево, его просят подобрать однокоренные глаголы и подчеркнуть безударные гласные? Ответ очевиден: конечно, не может. А может ли учитель объяснить, зачем материал расположен в такой последовательности? Ответ: иногда может, но в большинстве своем всё сводится к тем традиционным ответам, которые мы выше приводили. Во-первых, получается, что учителю самому часто не ясно, почему те или иные упражнения и именно в такой последовательности включены в учебник, а во-вторых, роль ученика при таком подходе сводится исключительно к роли пассивного наблюдателя, который будет лишь воспроизводить то, что ему говорят. Иначе и быть не может, ведь он не понимает, что, а главное — с какой целью он делает на уроке. Еще один пример — порядок следования даже не упражнений, а тем в другом учебнике русского языка: «*Второстепенный член предложения — определение. Второе склонение. Склонение имен существительных*



мужского рода на -й. Правописание о и е в окончаниях существительных, обозначающих щипящие звуки и звук ц. Второстепенный член предложения — дополнение. Склонение имен существительных мужского рода во множественном числе. Второе склонение. Склонение имен существительных среднего рода. Имя числительное. Однородные члены предложения». Какой логикой, каким научным принципом обоснована такая последовательность тем? Может ли на этот вопрос ответить учитель? Понимает ли, почему после определения следует изучать склонение, а после имени числительного — однородные члены предложения? Наверное, может (это в лучшем случае), если он взял на вооружение этот учебник, а следовательно, и логику изложения материала. Только вот логика эта опять-таки к логике изучения языка не имеет никакого отношения. А может ли ученик понять, почему он изучает языковые темы в такой последовательности? Конечно, нет. И сто раз будут не правы те, кто скажет, что ученик и не должен ничего знать о порядке следования тем и упражнений, пусть учится так, как ему предлагает учитель и учебник, ведь так проще: учитель сказал, как написано в учебнике, — ученик повторил. Но в таком случае ни о каком развивающем обучении, ни о каком деятельностном подходе к изучению материала не может быть и речи. Следовательно, подобный подход к структурированию учебного материала нарушает не только лингвистические законы, но и основные дидактические принципы.

Еще один аспект «взаимопроникновения» материала. Выполнение смешанных заданий требует от ученика умения не только комплексно анализировать учебную задачу, но и постоянно переключаться с одного вида деятельности на другой: то он выступает как создатель собственного текста, то выделяет языковую единицу на основании известных ему признаков, то вспоминает правило правописания (заметьте, все эти виды деятельности никак не связаны друг с другом). Получается, что мы имеем дело не с тем переходом от одного вида деятельности к другому, при котором снимается

усталость у ученика, а наоборот, делаем все для того, чтобы он устал: устал от непонимания, невозможности сосредоточиться на одной проблеме, невозможности найти различные пути ее решения, а найдя, выбрать лучший.

Тогда, может быть, такое «взаимопроникновение» обусловлено языковыми законами? Конечно, нет, и это мы уже показали выше: нельзя при изучении темы «Неопределенная форма» рассчитывать на то, что, употребив эту форму в предложении, ученик станет лучше писать и говорить, ведь глагольная форма — это единица языка, которая выделяется нами на основании определенных признаков, которая занимает в языковой системе определенное место и определенным образом функционирует; а текст как единица речи не может быть составлен на основе того, что в нем должна быть употреблена неопределенная форма. Наоборот, употребление или неупотребление в тексте глаголов в неопределенной форме — это результат закрепленных за определенной речевой ситуацией языковых форм, и если рассуждать иначе, как предлагается в логике существующего ныне подхода, то нарушаются причинно-следственные отношения, нарушаются научные принципы. Значит ли это, что на уроках русского языка не должно быть упражнений с заданиями такого типа: «Придумай предложения с глаголами в неопределенной форме»? Нет, не значит. Такие упражнения должны быть, только они не направлены на развитие речи, они представляют собой один из аспектов изучения языковых единиц, в данном случае — употребление в предложении слов изученных частей речи.

Таким образом, смешение в рамках одного урока различных целей обучения русскому языку — это следующая причина неэффективности преподавания родного языка в наших школах. Но, к сожалению, этим список «причин» не ограничивается.

Традиционно начальная школа рассматривается как некая подготовительная ступень для получения систематического образования в средней школе. Иными словами, это еще один вариант подготовки: в детском саду готовили к начальной школе, в начальной школе готовят к

средней, ну а средняя, естественно, готовит к старшей, которая уже открывает дорогу для высшей. На первый взгляд, всё очень последовательно и логично, получается красивая система непрерывного образования. Только в этом ли его непрерывность? Оставим этот вопрос специалистам-педагогам и рассмотрим лишь то, как такого рода «подготовительность» влияет на существование той проблемы, которую мы анализируем. Рассмотрим одну простую тему — «Гласные и согласные звуки». С тем, что есть такие звуки, ученики (во всяком случае большая их часть) познакомились еще в детском саду, где их учили проводить звуковой анализ. В первом классе опять гласные и согласные, в пятом то же самое, но, как ни странно, и в десятом эти же гласные и согласные. Зачем такой бесконечный повтор? Что нового узнали ученики в пятом классе? Ответ: ничего. Правда, появляются сейчас учебники, где в средней школе вводятся понятия редуцированных гласных звуков и даже фонем, а начальная школа лихо оперирует понятием «позиция», но результативность этого введения равна нулю: от того, что слово *дело* ученики запишут в транскрипции как [д'эль], ничего не меняется, так как природу редукации понять очень непросто, а изучать в школе просто невозможно. Что уж говорить о фонеме, которую большинство авторов, вводящих это понятие, представляют как «звук, играющий смысловозначительную роль», что, конечно же, неправильно (заметим, что неправильность эта не от того, что авторы не знают, что такое фонема, а от того, что эта единица языка обладает высочайшей степенью абстракции, адаптировать которую к школьным нуждам можно только, нарушая лингвистические законы). Зачем же все-таки повторять то, что и так хорошо известно? А затем, что в средней школе начинается линейное изучение русского языка, точнее, линейно-концентрическое. Вот и повторяют ученики две третьих того, что им и так хорошо известно. Только учителям средней школы приходится стараться изо всех сил, объясняя ученикам: то, что они узнали в начальной школе, — это только половина правды, а вот теперь начнется настоящее. Но это

«настоящее» не наступает, так как многие понятия даются в том же объеме, что и в начальной школе. Нам могут возразить: «В средней школе изучаются многие темы, которые не изучались в начальной школе, например разряды имен прилагательных, наклонение глаголов, причастие и деепричастие и т.д.» Да, действительно, эти темы являются новыми для учеников, но только эта новизна не является каким-то качественно новым уровнем знания: и разряды прилагательных, и наклонение глаголов, и другие языковые единицы представляют собой своего рода новую «порцию» знаний к тому, что ученикам известно.

Что в этом случае происходит с учеником? Сначала ему кажется, что все необыкновенно просто: действительно, что сложного в выделении и характеристике гласных и согласных звуков, имен существительных и имен прилагательных, их грамматических признаков — всё это дает начальная школа, но средняя всё равно в полном объеме повторяет, добавляет небольшую «порцию новизны». А если в V и VI классах ничего сложного не было, то к седьмому классу ученик перестает серьезно воспринимать новый материал на уроках русского языка (он ведь на самом-то деле не новый), теряет навык учебной деятельности по русскому языку, который был сформирован в начальной школе, а затем действительно перестает понимать многие вещи.

Как кардинально решить эту проблему? Думается, что необходимо уже в начальной школе приступать к систематическому изучению русского языка, то есть начинать преподавать его линейно, не нарушая научную логику, так как изучение языка не терпит фрагментарности и нарушения собственных законов. Что же будет в таком случае в средней школе? А вот в средней школе необходимо решение тех благих целей, которые приведены выше: когда ученик знаком с системой и устройством этой системы, когда он понимает, почему, на основании чего выделяется та или иная языковая единица, можно двигаться дальше, можно говорить и об истории языка, и о его национально-культурных особенностях, о нормах и о многом другом, на



что сегодня просто не хватает времени. В то же время можно успешно решать задачи по формированию навыка грамотного письма и развитию речи, предлагая комплексные задания, учитывающие и сферу общения, и речевую ситуацию, то есть реально, а не декларативно развивать письменную речь, следя за ее логичностью, точностью, лаконичностью, правильностью, богатством и выразительностью.

Итак, вот, на наш взгляд, основные причины существующих на сегодняшний день проблем курса русского языка: отсутствие четкого осознания того, чему и зачем стоит учить на уроках русского языка, каковы цели изучения этого предмета в школе; установка на реализацию в рамках одного урока всех целей, что, с одной стороны, не учитывает психологические особенности восприятия материала учащимися, а с другой — приводит к нарушению лингвистических законов; фрагментарность курса русского языка в начальной школе, его подготовительный характер, отсутствие целостности и систематичности.

Однако помимо основных причин, есть причины и более частного характера.

Рассмотрим ситуацию, сложившуюся с правописанием. Как ни странно, и это отмечают и учителя, и исследователи, уровень грамотности наших учеников продолжает катастрофически снижаться. Какие только причины этого явления не называются: и то, что дети перестали читать, и то, что сидят они постоянно перед экранами телевизоров да за компьютерными играми, и то, что программой они настолько перегружены, что устают необыкновенно и не выполняют качественно домашние задания, и т.д. Что ж, веские аргументы, только вряд ли они имеют прямое отношение к проблеме падения уровня грамотности. Мы же считаем, что причины кроются все-таки в самом курсе, и главная из них — «заигрывание» с орфографией и пунктуацией. Поясним нашу мысль. Что необходимо для того, чтобы человек писал грамотно? Конечно, знание правил правописания, умение применять эти правила, развитые моторная и зрительная память. Только эти составляющие позволяют «человеку пишущему» гра-

мотно, безошибочно записать текст. Что требуется для того, чтобы (используем критикуемые ныне термины) «умение» писать правильно переросло в «навык»? Как ни странно, ответов получим два: 1) нужно объяснить ученику причины появления самого правила (то, на каких лингвистических законах оно базируется); 2) необходим постоянный тренинг. На первый взгляд, сегодняшнее обучение грамотному письму объединяет эти два положения, но это только на первый взгляд, так как в большинстве своем преобладает подход, при котором ученику пытаются объяснить, почему существует то или иное правило. При таком подходе любая лингвистическая информация оказывается подчиненной вопросам правописания, например, падеж имен существительных изучается не как грамматический признак этой части речи, а как повод изучить орфографическое правило; лицо и число глаголов рассматриваются не как грамматические категории глагола, имеющие свое значение и играющие определенную роль при функционировании глаголов в тексте, а как «грамплин» для изучения правил правописания, связанных с личными окончаниями глаголов; иногда доходит до смешного: об условном наклонении глагола говорят только потому, что есть орфографическое правило, связанное с правописанием частицы «бы». Но и это не все: даже с «безобидной» в этом плане фонетикой тоже происходят чудеса: для того, чтобы объяснить правописание безударных проверяемых гласных в корне, вводят понятия «сильной и слабой позиции», объясняют это ученикам, просят найти, объяснить. Спрашивается, зачем это делается? Отвечают: «Ученик должен писать осознанно». Правильно, никто с этим не спорит, только вот осознанное письмо не предполагает знание лингвистических причин существования правила — это работа ученых-лингвистов, занимающихся изучением русской орфографии. Осознанное письмо для ученика — это умение найти «ошибкоопасное» место в слове (очень удачный термин), знание орфографического правила, связанного с этим «ошибкоопасным» местом, и способность применить это правило. Вот что такое осознанное

письмо. Если же учитель, вслед за авторами учебника, тратит несколько уроков на то, чтобы разобраться, почему в окончании существительного 3-го склонения в предложном падеже пишется буква «и», то он должен отдавать себе отчет в том, что занимается со своими учениками лингвистическими вопросами (орфография как один из разделов изучения языка) и не занимается вопросом формирования навыка грамотного письма. Мы не говорим о том, что такая информация не может быть доведена до учеников — следует это обсуждать на факультативах, на каких-то кружках, где занимаются ученики, проявляющие интерес к углубленному изучению проблем правописания, но вряд ли это целесообразно делать на уроке.

Повторим, знание того, на каком лингвистическом законе основано орфографическое правило, не приведет к успешной реализации цели сформировать у учеников навык грамотного, безошибочного письма. Как это ни покажется странным, мы выступаем сторонниками второго подхода: необходим регулярный тренинг, иными словами — писать, писать и еще раз писать. Причем писать по-разному: и списывая правильные тексты, и вставляя пропущенные буквы и знаки препинания, и корректируя тексты с ошибками, и многое другое — здесь, к счастью, отечественная методическая мысль поработала на славу: мы имеем огромное количество упражнений с заданиями различных типов, призванных при их регулярном выполнении сформировать грамотного ученика. Сторонникам первого подхода, работающим под девизом «Всё для орфографии, всё во имя пунктуации!», мы предлагаем подумать над вопросом: как же учат грамотно писать, скажем, в Англии или во Франции, где нет таких замечательных правил, которые позволяют применить тот или иной лингвистический закон? Действительно, и английская, и французская орфографии основаны на традиционном принципе (помните знаменитую поговорку об английском правописании «Пишется «Манчестер» — читается «Ливерпуль?»), ученику нельзя предложить поставить звук в сильную позицию (слово не меняется). Значит ли это, что несчастные английские и

французские школьники навсегда останутся безграмотными? Конечно, нет, ведь они просто заучивают написание слов. Это вовсе не значит, что мы предлагаем перестать учить правила и приступить к заучиванию слов списками и списыванию как основному виду работы на уроках по формированию навыка грамотного письма. Мы лишь обращаем внимание учителей на то, что все-таки правила орфографии и пунктуации — это, если можно так сказать, прикладная (в школьном понимании) лингвистика, и не следует все изученное в курсе русского языка подчинять этим правилам: падеж все-таки должен остаться грамматической категорией имени существительного, выражающей отношения между словами в составе словосочетания (отсюда и значение падежей, и возможность замены одних падежных форм другими, и синонимические отношения, и правила употребления падежей и т.д. — словом, лингвистика), а правописание падежных окончаний — это всего лишь орфографическое правило: в таком-то падеже такого-то склонения пишется то-то, и т.д. А чтобы научиться применять это орфографическое правило, не нужно знать, что за лингвистические законы вызвали его к жизни, нужно лишь выучить правило и на большом числе упражнений его отработать.

Нельзя обойти стороной и вопрос об особенностях изложения материала в учебниках и учебных пособиях. Мы имеем в виду опять ставшее модным «очеловечение» лингвистических понятий: на страницах учебника бегают, прыгают, ходят друг к другу в гости глаголы, существительные, причастия и другие единицы языка. На первый взгляд, выглядит очень мило, кажется, что сказочную форму изложения материала ученики начальной школы поймут легче: побывав «в царстве Глагола», они гораздо лучше усвоят, что такое глагол. Спорить с этим бессмысленно, так как сторонники такого подхода приведут массу умных слов об особенностях детского восприятия, о необходимости в игровой форме проводить уроки и излагать материал, о стремлении сделать материал доступным и понятным и т.д. Приведем лишь два аргумента против: в книге венгерского писателя



Иштвана Рат-Вега «Энциклопедия глупости» подробно описывается, как еще четыреста лет назад в школьных грамматиках появились подобные «Король Существительное» и «Король Глагол», какие битвы они вели, кто им помогал и что из этого получилось. Писатель обращает внимание на то, что за последние четыреста лет никаких положительных результатов такое олицетворение не принесло; так же, как и мы, он недоумевает, почему до сих пор живет такое странное, ничем не мотивированное желание оживить части речи и члены предложения. Второй аргумент «против»: адаптировать материал, сделать его доступным и интересным для ученика можно, не прибегая к таким крайним мерам, однако необходимо уже в начальной школе приучать учеников мыслить отвлеченными категориями, нужно развивать их логическое мышление, приучать находиться в логике той науки, которую представляет данный школьный предмет. В противном случае произойдет элементарная задержка развития, устранить которую будет сложно, или, что хуже, невозможно.

В заключение (хотя, наверное, можно было бы выделить еще несколько проблем) обратим внимание на учителя начальной школы, на которого обрушились новые программы, методики, учебники. Надо отдать должное начальной школе: из всей системы образования именно она является самой мобильной, подвижной, берущей на вооружение новое, стремящейся хотя бы попробовать то, что предлагается, и бездумно не отрицать современные подходы к преподаванию того или иного предмета, в том числе русского языка. Однако на практике всё обстоит не так безоблачно. Декларируя, что преподавание ведется, например, по такому-то учебнику, на деле учитель не реализует авторские замыслы, продолжая преподавать по старинке. Это не значит, что накопленная десятилетиями традиция преподавания русского языка не имеет права на существование, хотя, безусловно, требует своей модернизации. Мы имеем в виду то, что учитель, не разобравшись в логике нового курса, не приняв на вооружение методики его преподавания, в результате приходит к отрицательному результату, фактически дискре-

дитируя и программу, и учебники. Какой должна быть ситуация в идеале? Учитель знакомится с новым курсом, изучает новый учебник, абсолютно точно понимает, зачем одна тема (параграф, урок) следует за другой, почему упражнение 25 следует за упражнением 24, представляет себе то, чем принципиально отличается данный курс от другого и какие основные методические принципы, заложенные в учебнике, будут гарантировать успешность реализации замысла авторов и учителя (ведь при таком идеальном подходе учитель становится соавтором авторов учебников). Но на практике часто только говорится о том, что учитель работает по новым учебникам — на самом деле методика работы остается неизменной: выучи наизусть правило (зачем? правило надо понять!), напиши сочинение (как написать? нужно показать это!) и т.п. В результате никаких изменений учитель не почувствовал, осталась только досада на то, что четыре года (некоторые готовы поменять учебник чуть ли не в середине года) прошли впустую, изменений в уровне подготовки учеников по русскому языку не произошло. Зачем же брать новое, лучше уж работать по хорошо известному, тому, что не подведет. Иными словами, с одной стороны, мы видим стремление учителя попробовать что-то новое для более успешной реализации поставленных перед ним целей, с другой — явное нежелание изменить себя, стремление возложить ответственность за неудачи на авторов учебников и, что еще хуже, на учеников.

И еще об учителе. Иногда приходится слышать от некоторых учителей: «Для подготовки к уроку пришлось консультироваться с учителями средней школы, смотреть справочники по русскому языку. Какое безобразие! Неужели то, что не понимаю я, может понять ученик начальной школы? О чем думают авторы учебников!». Во-первых, хочется похвалить тех, кто все-таки заглядывает не только в учебник по русскому языку для начальной школы, но и в другие, академические, издания. Не может быть раз навсегда полученного образования: следует непрерывно повышать свой уровень. Во-вторых, как ни странно, наши ученики, если только мы

сами им не мешаем, не путаем, могут понять очень многое (не надо забывать, что мы имеем дело с учеником начала XXI века, который принципиально — и в первую очередь, в плане получения информации — отличается от ученика, скажем, 40-х годов прошлого века). Приведем простой пример. Ученикам III класса дали задание найти грамматическую основу в предложениях: *Оля с подругой пошла в кино; Оля пошла в кино с подругой; Мой брат учитель*. На первый взгляд, предложения довольно-таки не простые. Но ученики рассуждали так, как их научили: подлежащее (о чем говорится в предложении?) — *об Оле с подругой, об Оле, о брате*; сказуемое (что говорится?) — *пошли; пошла; учитель*. Иными словами, ученики справились с заданием, так как пока не «отягощены» знаниями о морфологических особенностях выражения подлежащего и сказуемого. Как рассуждали учителя, которым было дано это же задание: *Оля с подругой (с подругой — творительный падеж, творительный падеж не может быть подлежащим, значит, Оля — подлежащее, пошли с подругой — сказуемое; то же самое и во втором предложении)*. В предложении *Мой брат учитель* подлежащее и сказуемое учителя нашли, но были абсолютно уверены, что ученики начальной школы никогда этого не поймут, так как такого рода предложения — материал восьмого класса. Мало того, что учителя сами допустили ошибку (хотя интуитивно чувствовали, что предложения *Оля с подругой пошли в кино* и *Оля пошла в кино с подругой* чем-то отличаются); так они еще под-

вергли сомнению то, что их ученики справятся с этим заданием, то есть подвергли сомнению правильность собственного же объяснения, ведь любой учитель начальной школы, что бы ему ни говорили учителя средней школы, все же учит так, как велит методика обучения русскому языку в начальной школе: подлежащее — о чем говорится в предложении; сказуемое — что говорится. Кроме того, учителя переоценили собственное знание того, что может ученик, а чего он не может. Следовательно, учителю необходимо принимать во внимание то, что его педагогический опыт иногда может его обмануть, что он как учитель может недооценить способности своих учеников, а это, в свою очередь, будет приводить к тому, что ученикам на уроке будет неинтересно, какими бы сказками о частях речи мы ни пытались их развлечь.

Таковы, на наш взгляд, некоторые из проблем курса русского языка в начальной школе. Конечно, существует масса дополнительных трудностей, о которых тоже необходимо сказать. Мы же в заключение еще раз повторим главное: никакие благие намерения, никакие методически обусловленные приемы не имеют права на существование, если они нарушают хотя бы один закон науки.

Возможно, кто-то не согласится с автором статьи и выскажет свои соображения по этому простому и очень важному на сегодняшний день вопросу; в любом случае разговор о проблемах преподавания русского языка в школе, о путях устранения этих проблем должен быть продолжен.





В рябиновом сентябре

Приметы первого осеннего месяца

- ❖ Отлет журавлей с 1 по 5 сентября предвещает раннюю зиму.
- ❖ Гром в сентябре предвещает теплую осень.
- ❖ Чем суше и теплее сентябрь, тем позднее наступит зима.
- ❖ Паутина стелется по растениям — к теплу.
- ❖ Журавли летят высоко, не спеша и «разговаривают» — к хорошей осени.
- ❖ Листопад проходит скоро — зима будет холодная.
- ❖ Много желудей в сентябре на дубу — к лютой зиме.
- ❖ Если листья березы осенью начнут желтеть с верхушки, то следующая весна будет ранняя, а если снизу — то поздняя.
- ❖ Много ягод на рябине предвещают строгую зиму.
- ❖ Если рябины в лесу много — осень дождливая, если же мало — сухая.
- ❖ Если осенью вход в кротовую нору расположен на север, зима будет теплой, к югу — холодной, к востоку — сухой, к западу — сырой.
- ❖ Синица у дверей — к осенней поре.

ОСЕННЕЕ

Осень,
роща золотая!
Золотая,
синяя,
а над рощей пролетает
стая журавлиная.
Высоко
под облаками
гуся откликаются,
с дальним озером,
с полями
до весны прощаются.

И в лесу
не слышно смеха,
песенка оборвана.
Замолчало наше эхо —
звонкое,
задорное!
Все дорожки
заметают,
тропки над полянами
осень —
роща золотая с
листьями багряними!

А. Пришелец

В старину на Руси сентябрь был седьмым месяцем, как и в Древнем Риме. С середины XIV века начало года на Руси отсчитывали с 1 сентября, а с 1700 года сентябрь считается девятым месяцем. Древнерусские и славянские названия сентября — «вересень», «вресь» — по времени цветения вереска, невысокого вечнозеленого кустарника. Называют этот месяц «желтнем» — по цвету растений в это время. «Ревуном» прозвали сентябрь за дожди и непогоду, «хмурнем» величали за угасание солнечного света, хмурое небо и ранние сумерки: «Зажигай огонь с сентября в избе и на поле». За то, что первый месяц осени лето провожает — прозвали сентябрь в народе «летопроводцем», за то, что лист в это время падает — «листопадником»: «В сентябре и лист на дереве не держится».

Под осенними лучами солнца тихо дремлет увядающая природа. Сентябрь рассыпал золото и багрянец по лесам, перелескам, завесил дали скучной пеленой туманов. Переменчив сентябрь и капризен: то порадует ясными, погожими днями, то засвистит ветрами и начнет сеять сквозь небесное сито долгие скучные дожди: «Батюшка сентябрь не любит баловать», «Осень идет и дождь за собой ведет».

В сентябре лето кончается, осень начинается: «В сентябре синица просит осень в гости».

* * *

Все краснее и ярче рябина	Меркнет вечер томительно длинный,
На прохладной уже синеве,	В опустевший входя мезонин,
О кузнечиках нет и помина,	Ядовито горят георгины
Дольше стынет роса на траве.	Посреди отсыревших куртин.
Не один уж листок, золотея,	Пожелтевшие лета страницы
Опустился, кружась, у ворот,	Этим липам ничто не вернет.
Сиротеет сквозная аллея...	Все проходит на свете, а птицы...
Собираются птицы в отлет.	Собираются птицы в отлет...

В. А. Рождественский

ЛЕС И СТЕПЬ

(отрывок)

..Ветра нет, и нет ни солнца, ни света, ни тени, ни движенья, ни шума; в мягком воздухе разлит осенний запах... тонкий туман стоит вдали над желтыми полями. Сквозь обнаженные, бурые сучья деревьев мирно белеет неподвижное небо; кое-где на липах висят последние золотые листья. Сырая земля упруга под ногами; высокие сухие былинки не шевелятся; длинные нити блестят на побледневшей траве. Спокойно дышит грудь...

А осенний, ясный, немножко холодный, утром морозный день, когда береза, словно сказочное дерево, вся золотая, красиво рисуется на бледно-голубом небе, когда низкое солнце уж не греет, но блестит ярче летнего, небольшая осиновая роща вся сверкает, насквозь. Словно ей весело и легко стоять голой, изморозь еще белеет на дне долин, а свежий ветер тихонько шевелит и гонит упавшие покоробленные листья, — когда по реке радостно мчатся синие волны, мерно вздымая рассеянных гусей и уток; вдали мельница стучит, полузакрытая вербами, и, пестрея в светлом воздухе, голуби быстро кружатся над ней... (И. Тургенев)

РЫЖИК

Лес тихонько увядает,
Вьцветает, облетает,
Мокнет, сохнет... Но стой!
В ельнике средь старых шишек
Желтым соком брызжет рыжик.
В этот лес полупустой
Новичок молчком явился.
Здесь он жизни удивился,
Здесь он счастлив, здесь он свой,
Свежий, крепкий и живой.

В. Берестов

❁ Лебеди да сороки улетели — вскоре засвистят метели.

❁ Пасмурная холодная погода проясняется к ночи — будет заморозок.

ЗАГАДКИ СЕНТЯБРЯ

❁ Пусты поля,
Мокнет земля,
Дождь поливает.
Когда это бывает? (Осенью)

❁ Платье потерялось — пуговицы остались. (Рябина)

❁ Стоят старички — красные колпачки; кто подойдет, тот и поклонится. (Подосиновик)

❁ Стоит лешетка
На одной ножке,
Кто мимо пройдет,
Всяк поклонится. (Гриб)

❁ По поднебесью веревка протянулась. (Журавли летят)

❁ Шли плотнички без топоров, срубили избу без углов. (Скирды хлеба)

СЕНТЯБРЬСКИЕ Поговорки

❁ Кто пораньше встает — тот грибов наберет, а сонливый да ленивый идут после за крапивой.

❁ Бояться волков — быть без грибков.

❁ Не всякий гриб в лукошко кладут.

❁ Батюшка сентябрь не любит баловать.

❁ Холоден сентябрь, да сыт.

❁ Осенью и у кошки пиры.

❁ Осенью и воробей богат.

❁ От осени к лету поворота нету.



ДУПЛЯНЫЕ ГРИБЫ

У всякого гриба свои излюбленные места. У подосиновиков — осинники, у подберезовиков — березняки. Моховики во мху растут, навозники — на навозе, опенки на пнях. Ну а по дуплам, понятно, растут грибы дупляные.

Появляются они в сырую и теплую осень — и тогда уж из всех дупел торчат. Словно диковинные цветы в лесных окошках. Или узорные занавески. Хочешь собрать — полезай на дерево!

Не каждый грибник, конечно. Начнет карабкаться по деревьям. Неизвестно, что еще за грибы? Может, за ними и лезть-то не стоит. По виду опенки. Так тех понизу полным-полно. Ни к чему и коленки с ладонями обдирать. Но, с другой стороны, интересно все-таки взять и набрать диковинных дупляных грибов! Незнакомых грибов — дулогнезdnиков. Всем на зависть и удивление. Вдруг у них вкус какой-то совсем особенный? На другие грибы не похожий? И ты первый узнал об этом. И даже не отравился... (Н. Сладков)

ОСЕНЬ

(русская народная песня)

*Кукушечка, кукушечка,
Птичка серая рябушечка!
К нам осень пришла,
Нам добра принесла:
В коробью холста,
На гумно зерна!
В коробью — лен, конопель,
На гумно — рожь и ямень!
Прощай, прощай, кукушечка,
Прощай, прощай, рябушечка, —
До частых гроз,
До зеленых берез,
До новой травы,
До красной зари!*

(Пересказал Г. Науменко)

БАБУШКИНЫ СКАЗКИ

(отрывок)

В воскресенье Илюша и бабушка отправились в лес и на всякий случай прихватили с собой грибное лукошко.

— Бабушка, — кричал Илюша, перебегая от дерева к дереву, — я хочу много-много грибов найти!

— Если хочешь найти гриб, перестань бегать, — остановила его бабушка. — Суeta тут ни к чему. Грибнику нужно терпение и внимание. Гриб — он ведь на всякие хитрости горазд.

— Как это? — удивился Илюша.

— А вот послушай мою притчу, тогда поймешь, как.

«Он показался на рассвете. Торопливо раздвинул буроватую листву и огляделся. Со всех сторон к нему тянулись зеленые, желтые, красноватые ладошки листьев. Пауки делали свое обычное дело, и сплетенная ими паутина красиво переливалась в лучах солнца.

Он гордо поднял вверх свою новую красную шляпу и смело зашагал по тропинке.

— Пропадешь, несмышлennyш! — запримечтало соседское семейство опять. — Пригнись, пока не поздно!

Но он не слушал их советы и продолжал идти вперед. Рассеянный башмак грибника опустился совсем рядом с ним. Помедлил немного и пошел дальше. Трусливое семейство опять давно в лукошке, а он так и стоял у тропинки и все выше тянул к солнцу свою новую красную шляпу».

— Бабушка, а про что эта сказка? — спросил Илюша.

— Про то, что в лесу нельзя быть растяпой. Посмотри, что это растет рядом с твоим правым башмаком?

— Ой, так ведь это же гриб! — обрадовался Илюша. — Тот самый, в красной шляпе.

— То-то же, дружок, не зевай впредь. А гриб этот, кстати, зовется подосиновиком.

Хорошо в лесу, вольно, просторно. Разбежался Илюша, подпрыгнул, ухватился за ветку дерева и давай ее раскачивать, подтягиваться, гнуть к земле.

Нахмурилась бабушка, взяла внука за руку, стащила вниз и строго сказала:

— Зачем ты обижаешь дерево? Ему же больно. И без тебя ему в жизни обид и болей хватает.

— Как это? — снова удивился Илюша.

— А так. Вот сейчас солнце светит, тепло. Дети и зверюшки теплу рады. А пойдет дождь или град, или буря случится — все разбежится кто куда. Собачки в конуру попрячутся, птицы в гнезда, кошки на чердаки и в подвалы, люди по домам. А деревьям негде укрыться. Дождь их мочит, ветер хлещет, буря с корнем выворачивает, а они все терпят безропотно. А то еще ребята ножом режут их кору. Ломают ветки... Терпят и это деревья. И на все зло добром отвечают: тень дают, прохладу, кислород. Птицы себе приют в их ветвях находят. Белка в дупле домик устраивает. Заюшка перед деревом норку роет. Усталый путник отдыхает и песню поет, и сказку сочиняет.

— А какую сказку, бабушка?

— Да ту, что листья нашепчут. Ну вот хоть эту, про Сову и Дятла. «Поохотилась Сова ночью на славу. Устала и полетела в свое дупло спать. Только устроилась поудобнее, дремать начала, слышит, кто-то по дереву «тук-тук, тук-тук, тук-тук».

Рассердилась Сова, выглянула из дупла и спрашивает: «Ху-гу? Ху-гу?» — это кто стучит, кто мне, Сове, спать не дает?

— Это я, доктор Дятел. Я по стволу стучу, деревья лечу, личинки ишу. Не сердись, Сова, твоя работа ночная, а моя дневная...

— Ах, это ты, — отвечает Сова. — Ну тебе можно стучать. Твоя работа и впрямь полезная. Ладно, лечи деревья, а я плотнее шторы на окнах закрою, чтобы не слышно было.

Скрылась Сова в дупле, а Дятел долго еще прослушивал стволы, конопатил дырочки. И только когда солнце приблизилось к горизонту, закончил он свой кропотливый труд. В лесу ведь нет лентяев, все трудятся, кто как может. Поэтому-то лес и красив, и душист. И богат, и ярк. (Г. Пухальская)

СЕНТЯБРЬ

*Сылет дождик большие горошины,
Рвется ветер, и даль нечиста.
Закрывается тополь взъерошенный
Серебристой изнанкой листа.
Но взгляни: сквозь отверстие облака,
Как сквозь арку из каменных плит,
В это царство тумана и морока
Первый луч, пробиваясь, летит.*

*Значит, даль не навек занавешена
Облаками, и значит, не зря,
Словно девушка, встпыхнув, орешина
Засияла в конце сентября.*

*Вот теперь, животисец, выхватывай
Кисть за кистью и на полотне
Золотой, как огонь, и гранатовой
Нарисуй эту девушку мне.*

*Нарисуй, словно деревце, зыбкую
Молодую царевну в венце
С беспокойно скользящей улыбкою
На заплаканном юном лице.*

Н. Заболоцкий

**Материал подготовлен
М.В. Головановой, О.Ю. Шарановой**



Песня о начальной школе

Здравствуйте, уважаемая редакция! Посылаем вам результат нашего совместного творчества — песню о начальной школе. Мы — давние читатели журнала, преподаватели Сенгилеевского педагогического училища Ульяновской области. Наше училище уже 80 лет готовит учителей начальных классов.

Наша песня о начальной школе «прижилась» среди студентов, будущих учителей, среди детей начальной школы при училище и многих учителей, связавших свою жизнь с начальной школой.

С уважением — Геннадий Образцов, учитель рисования, автор стихов; Сергей Сахарцев, директор училища, автор музыки.

1. Мно-го вся-ких про - фес-сий на све - те, но од - ну лю-бим
мы всей ду-шой. Нет сом - не - ний: про - фес-си - я э - та ста-ла
нам пу-те-вод-ной звез-дой. Маль-чи - ки и де - воч - ки, мы вас
встре-тим ско - ро и в класс по-ве - дем свой род - ной. На -
-чаль - на - я шко - ла, на - чаль - на - я шко - ла — на -
-ча - ло всей жиз - ни боль-шой. 2. Быть у - // - ни боль - шой!

Много всяких профессий на свете,
Но одну любим мы всей душой.
Нет сомнений: профессия эта
Стала нам путеводной звездой.

При п е в :

Мальчики и девочки,
Мы вас встретим скоро
И в класс поведем свой родной.
Начальная школа, начальная школа —
Начало всей жизни большой.

Быть учителем — наша задача,
Если надо — преграды пройдем

И уверены — ждет нас удача,
А пока что азы познаем.
При п е в .

Нас учеба сдружила надолго,
Не забудется каждый урок...
Будем помнить красавицу Волгу,
Сенгилей — небольшой городок.
При п е в .

Разлетимся мы все, словно птицы,
Дети нас с нетерпением ждут.
Это счастье — учиться, учиться,
Это радость — учительский труд.
При п е в .

«Кроет уж лист золотой...»

Е.С. АНОСОВА,

Москва

Приветливый облик подмосковного леса в чудесный осенний день написал на небольшом полотне (высота — 48,2 см, длина — 66,3 см) Илья Семенович Остроухов. В нарядно-праздничном лесу уютно и тихо; никто не может нарушить его покой, потревожить сорок, сидящих на тропинке, или вспугнуть птицу, устроившуюся на дереве.

Кажется, пройдешь еще несколько шагов по лесной дорожке и откроется лесная полянка. Но художник устроился с мольбертом около молодых побегов клена. Что остановило его? Перед ним за дорожкой стоял стеной лес, и живописец написал его, увиденным чуть издали, сквозь влажный воздух. Три дерева с раздвоенными стволами и корявыми ветвями образуют причудливый силуэт теплого мягкого тона коричневого цвета — цвета мокрой коры. Листва деревьев разнообразнейших оттенков желтых и оранжевых цветов, тоже очень мягких, маговых, написана деликатно маленькими круглыми мазочками. Кроны деревьев по-летнему густые, и только чуть-чуть, кое-где листва начинает редеть и просвечивать. Сентябрь. Летний лес постепенно становится осенним.

А может быть, художника привлекло сочетание деревьев разных пород? Он написал их, передав выразительность структуры расположения их ветвей и листьев. Парящие в воздухе листья клена — ступеньками — нисходят до земли. А рядом — водопад округлых листочков. Ветви соседнего дерева свисают до земли, его листья — как потоки воды, льющиеся на землю.

Художник не написал падающих листьев. Но, заметьте, кленовые листья уступами спускаются к земле, над ней они рассыпаются листьями молодых побегов, а уже опавшие лежат среди трав. Этот замечательно созданный каскад кленовых листьев создает ощущение осеннего листопада.

Можно заранее предложить ребятам собрать по букету кленовых листьев, и на уроке всем вместе рассмотреть и полюбоваться тем, что заворожило художника: упругостью и гибкостью черенков, дающих возможность листу парить в пространстве, тонкости и невесомости кленового листа, причудливости его очертаний. Поверните, пошевелите лист, обратите внимание, как играют выпуклости листа, его загнутые кончики... Если приглядеться, то можно заметить, что и в букетах, и в картине листья клена разные. Зеленые — гибкие и живые. А у листьев, начинающих желтеть, черенки становятся более хрупкими и ломкими, а сам лист — тоньше, суше и бестелесней. А сколько можно заметить оттенков желтого и оранжевого, цветных разнообразных крапинок в раскраске листьев клена... Как мастерски художник в картине одним-двумя движениями кисти способен передать выразительность и точность формы трепещущих кленовых листьев, а сочетанием нескольких мазков создать становящееся прозрачным кружево листвы!

«Кроет уж лист золотой / Влажную землю в лесу», — написал поэт А.Н. Майков. Художник как бы вторит ему и пишет скрывающие землю травы, каждым движением кисти точно передавая формы еще свежей и сочной, примятой или полегшей травы. Он выбирает краски влажно-зеленые и влажно-желтоватые, делаая зримыми на холсте сырость земли, прелость и влажность осеннего воздуха и исчезновение влаги жизни в травах и листьях. Сложную колористическую задачу — зеленый лес, начинающий светиться золотом, — художник решил мастерски. Самыми звучными желтыми красками написаны листья клена, и они сияют как золото. И картину мастер назвал «Золотая осень».



В отличие от всех предшествующих живописцев, с пейзажами которых учащиеся уже познакомились, мечтавших с детства стать художниками, И.С. Остроухов впервые взял кисть в 21 год. Он родился 20 июня 1858 года в богатой купеческой семье, жившей в Замоскворечье. Три года провел мальчик в частном пансионе Марковых, а в 1870 году родители отдали двенадцатилетнего Илюшу учиться в Московскую практическую академию коммерческих наук. Однако не торговое дело, а музыка, ботаника и орнитология стали его страстным увлечением. Еще в юношеские годы Остроухов напечатал в журналах несколько статей по естествознанию. В апреле 1874 года с рукописью популярных очерков о птицах Средней России юноша пришел к издателю А.И. Мамонтову. Эта встреча определила дальнейшую судьбу Остроухова. А.И. Мамонтов ввел юношу в известный художественный кружок своего брата С.И. Мамонтова. В Абрамцево, имени С.И. Мамонтова, писали этюды, устраивали рисовальные вечера, музицировали, сочиняли и ставили домашние спектакли, писали для них декорации. Остроухов вспоминал, что общение с художниками, чудесные выставки их работ впервые пробудили в нем, долгое время не знавшем, чему отдать предпочтение — музыке или естественным наукам, «смелую мечту — попытаться самому овладеть волшебным искусством».

В 1880 году Остроухов попросил художника А.А. Киселева дать ему несколько уроков, причем начать сразу с живописи, опуская даже основы рисунка. Первая сделанная им копия с пейзажа Л.Л. Каменева оказалась очень удачной. Остроухов, человек чрезвычайно увлекающийся и упорный, начал работать с упоением. Следующий год он учился рисунку у И.Е. Репина, а затем два года у П.П. Чистякова, лучшего педагога Академии художеств. В 1884 году на выставке Московского Общества любителей художеств Остроухов показал свою первую картину «Речка». Пейзаж «Золотая осень» был написан в 1886 году, показан на XV Передвижной выставке в

1887 году и прямо с выставки был куплен П.М. Третьяковым. Это было свидетельство признания таланта и первый успех И.С. Остроухова — приобретение картины Павлом Михайловичем значило в те годы больше, нежели любая официальная награда.

Впоследствии П.М. Третьяков нередко пользовался советами И.С. Остроухова при решении о покупке того или другого произведения. После смерти П.М. Третьякова И.С. Остроухов в течение 15 лет был членом Совета Третьяковской галереи, руководя ее работой и пополнением коллекции.

Где-то около 1880 года Остроухов получил в подарок от В.Д. Поленова, лирическое дарование которого особенно, как всегда утверждал Остроухов, повлияло на его собственное творчество, этюд «Рыбачья лодка». Этим этюдом началась личная коллекция Ильи Семеновича, со временем пополнившаяся работами, часто подарками, его друзей — В. Серова, И. Левитана, М. Врубеля. Остроухов приобретал все, что ему нравилось — мейсенский фарфор, работы Коро или Матисса, китайскую бронзу, византийскую эмаль, с энтузиазмом выискивая что-нибудь редкое, проникаясь любовью ко всякой приобретенной вещи. С азартом и восторгом он начал собирать иконы, открывая для себя удивительный и прекрасный, тогда еще почти неизвестный и потому сулящий множество открытий мир древнерусской живописи. Увлечшись коллекционированием, Остроухов почти совсем оставил живопись. Уже в 90-е годы его собрание превращается в одну из интереснейших коллекций произведений искусства в России. В ней было около двухсот картин русских и европейских художников, и старых мастеров и современников, свыше 650 рисунков и акварелей, около 200 предметов русского прикладного искусства, более 100 икон, несколько десятков художественных изделий китайских и японских мастеров, а также произведения египетского, греческого и римского искусства. Собрание П.М. Третьякова сделало известным всей России Лаврушенский переулок, а деревян-

ный дом с мезонином на высоком каменном цоколе, хранивший коллекцию Остроухова и ставший одним из центров искусства в Москве, прославил Трубниковский переулок. Сам владелец считал, что его коллекция стала музеем в 1890 году, — он разрешил всем желающим знакомиться с его сокровищами. После Октябрьской революции собрание художника было объявлено собственностью государства и превращено в открытый для публики Музей иконописи и живописи имени И.С. Остроухова. Сам Илья Семенович стал хранителем музея. После смерти Остроухова в 1929 году музей был закрыт, часть коллекции перешла в Третьяковскую галерею, часть — в другие музеи.

Завершая знакомство с осенним пейзажем И.С. Остроухова, предложите ребятам собрать коллекцию осенних листьев. Гербарий — это возможность в любой момент удивиться и обрадоваться разнообразию форм и красок природы. Пусть ребята расположат листья так, чтобы их зеленый цвет постепенно сменился желтым. Можно обвести листики карандашом и рассмотреть их очертания: ровные, плавные, с зубчиками, сложного резного рисунка. Обратите внимание детей, что линии могут не только быть контуром предмета, но и выражать чувства, душевные переживания живописца, их рисуящего. Предложите ребятам самим провести разные линии и определить их характер: радостный или печальный, шаловливый или строгий.



Издательство «Линка-Пресс» предлагает вниманию учителей начальных классов впервые изданный «Комплект наглядных пособий по математике» для I класса четырехлетней школы автора Истоминой Н.Б. (95 стр.) Комплект может быть использован для организации как фронтальной, так и индивидуальной работы в I классе, а также для индивидуальной работы в подготовительной группе детского сада. Кроме того предлагаем следующие пособия:

- ✓ Истомина Н.Б. «Учимся решать задачи». Тетради по математике для 1–2, 3, и 4 классов начальной школы. Тетради на печатной основе содержат дополнительный материал к учебникам математики Н.Б. Истоминой, а также к учебникам других авторов.
- ✓ Истомина Н.Б., Шадрин И.В. «Наглядная геометрия». Тетради по математике для 1 и 2 классов начальной школы.

*Наш адрес: 115551, г. Москва, а/я 69, ООО фирма «Линка-Пресс»
Телефоны: (095) 392-75-63, (095) 392-83-18.*



Памяти В.В. Даниловой



Не стало Валентины Васильевны Даниловой — декана факультета начальных классов МПГУ. В течение многих десятилетий ее жизнь была связана с подготовкой специалистов дошкольного и начального школьного образования.

Валентина Васильевна родилась в 1932 г. в селе Степное Тульской области в крестьянской семье. После окончания педучилища, готовящего специалистов по дошкольному воспитанию, она продолжила обучение на педагогическом факультете МГПИ им. В.И. Ленина, закончив который, работала в Ставропольском крае методистом, а затем инспектором сектора детских домов и садов Краевого отдела народного образования. В дальнейшем Валентина Васильевна поступила в клиническую ординатуру Центрального института усовершенствования врачей, начала работать над проблемой

сенсорного воспитания двух-трехлетних детей; после завершения ординатуры заведовала дошкольным методкабинетом Московской области.

С 1964 г. Валентина Васильевна навсегда связала свою жизнь с Московским государственным институтом имени В.И. Ленина. На дошкольном факультете она прошла путь от ассистента до доцента кафедры дошкольной педагогики, а с 1986 г. и до последнего времени В.В. Данилова была деканом факультета начальных классов, профессором кафедры естественных дисциплин и методики их преподавания в начальной школе.

Научные интересы Валентины Васильевны были сосредоточены на формировании математических представлений у дошкольников и младших школьников и подготовке учителя начальных классов к творческой деятельности. Профессором В.В. Даниловой было написано большое число научных статей, методических пособий, учебных программ и планов для студентов и школьников. Своим богатым педагогическим и научным опытом Валентина Васильевна щедро делилась со своими будущими коллегами — аспирантами факультета начальных классов.

Валентина Васильевна была исключительно порядочным и честным человеком, любящим свое дело и отдающим ему все свое время. Ее отличал редкостный дар быть равнодушной к окружающим. Светлая память об этом замечательном человеке будет жить в сердцах ее коллег и учеников.

*Коллектив факультета начальных классов
Московского педагогического государственного университета.*

Министерство связи РФ "Роспечать"												
АБОНЕМЕНТ										на газету журнал		
(индекс издания)												
"Начальная школа"										Количество комплектов		
на 2003 год по месяцам:												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда												
			(почтовый индекс)						(адрес)			
Кому												
(фамилия, инициалы)												

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА												
										на газету журнал		
(индекс издания)												
Журнал												
(наименование издания)												
"Начальная школа"												
Стои- мость	подписки				руб.		коп.		Количество комплек- тов			
	пере- адресовки				руб.		коп.					
на 2003 год по месяцам:												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда												
			(почтовый индекс)						(адрес)			
Кому												
(фамилия, инициалы)												

Внимание! Открыта подписка на I полугодие 2003 г.

Оформить подписку на журнал «Начальная школа» и его Приложение можно в любом почтовом отделении связи.

Для постоянных подписчиков журнала (при предъявлении на почте подписной квитанции за любой период 2002 г.) действует льготный индекс — **73273**.

Цена одного номера журнала без доставки по льготному индексу — *25 р.*

Для новых подписчиков действует другой индекс — **48573**. Цена журнала без доставки для новых подписчиков — *30 р.*

Подписной индекс Приложения — **80378**, каталожная цена на первое полугодие 2003 г. — *180 р.* (3 сборника).

Полугодовой комплект, состоящий из 6 номеров журнала и 3 сборников Приложения, обойдется дешевле. Подписной индекс этого комплекта **80379**, его стоимость — *300 р.*



В следующем номере

- 📖 К профессиональному празднику учителей — очерки о ваших коллегах.
- 📖 За «семейный» характер современной школы (С.Г. Макеева).
- 📖 Модель «Школа России». Об учебно-методическом комплекте «Русский язык» для четырехлетней начальной школы (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий).
- 📖 О списывании и его видах в процессе обучения грамматике и правописанию (Т.В. Буркова).
- 📖 Как проводить уроки русского языка в малокомплектной школе (Л.Н. Скакун).
- 📖 Поиск решения и моделирование простых текстовых задач (Л.Я Кульбякина, Н.А. Матвеева).
- 📖 Примерные проверочные работы по русскому языку и математике за первое полугодие 2002/2003 учебного года (Л.И. Тикунова, И.С. Ордынкина).