



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ  
НАУЧНО-  
МЕТОДИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

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

**ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ**

Т.М.Андрианова А.В.Остроумова  
С.П.Баранов И.А.Петрова  
М.М.Безруких А.А.Плешаков  
Г.М.Вальковская О.В.Пронина  
Н.Ф.Виноградова Н.Г.Салмина  
С.И.Волкова Н.Н.Светловская  
Н.П.Иванова Л.И.Тикунова  
Н.Б.Истомина Г.А.Фомичева  
Г.И.Колпакова А.И.Холомкина  
Д.Ф.Кондратьева Н.Я.Чутко  
Н.М.Коньшева А.И.Шпунтов  
М.Р.Львов Б.Д.Эльконин

**РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:**

Воспитательная работа, группы продленного дня, календарь учителя Т.А.Семейкина  
Русский язык, чтение Н.Л.Фетисова  
Математика, изобразительное искусство, физическая культура М.И.Герасимова  
Трудовое воспитание, "Наши коллеги", сельские школы, критика и библиография Р.П.Моргун  
Заведующая редакцией М.В.Абашина

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

Т.М.Андрианова Б.Т.Лихачев  
И.Н.Антипов М.Р.Львов  
С.П.Баранов С.Г.Макеева  
М.М.Безруких В.С.Мушина  
А.А.Бондаренко И.А.Петрова  
Г.М.Вальковская А.А.Плешаков  
Н.Ф.Виноградова Т.Д.Полозова  
С.И.Волкова А.И.Попова  
М.И.Волошкина А.М.Пышкало  
В.Г.Горецкий Т.Г.Рамзаева  
Н.П.Иванова Н.Г.Салмина  
Н.Б.Истомина Н.Н.Светловская  
В.П.Канакина В.А.Сластенин  
В.В.Квач С.В.Степанова  
З.А.Клепинина Г.Ф.Суворова  
Г.И.Колпакова Л.И.Тикунова  
Ю.М.Колягин Р.В.Усова  
Д.Ф.Кондратьева Г.А.Фомичева  
Н.М.Коньшева А.И.Холомкина  
Л.З.Красновский С.Е.Царева  
В.Ф.Кривошеев Н.Я.Чутко  
Т.А.Круглова А.И.Шпунтов  
В.С.Кузин Б.Д.Эльконин  
П.М.Эрдниев

Оформление, макет, заставки В.И.Романенко  
Художник Л.С.Фатьянова

Компьютерная верстка В.Л.Вознесенский  
М.С.Родина

Корректор Л.В.Дорофеева

Учредитель Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати 20 декабря 1990 года. Свидетельство № 497

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

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

Рекламный отдел:  
Телефон/факс: (095) 924-74-34  
E-mail: [mpress@openworld.ru](mailto:mpress@openworld.ru)

Редакция журнала «Начальная школа» не несет ответственности за содержание рекламных материалов



Издание Министерства образования Российской Федерации

*Дорогие читатели!*

На пороге XXI века Организация Объединенных Наций (ООН) объявила 2000 год Международным Годом Культуры, Мира и Ненасилия.

Прочный мир – это основа для осуществления всех прав и обязанностей человека, в том числе и права на образование.

Несколько лет назад Международная комиссия при ЮНЕСКО выработала всемирный доклад «О воспитании в XXI веке». Представители всех культур мира установили четыре главных принципа образования будущего:

- научиться жить (learning to be);
- научиться знать (learning to know);
- научиться делать (learning to do);
- научиться жить вместе (learning to live together).

И все согласились, что четвертый принцип – самый главный. Подрастающее поколение необходимо воспитывать в духе мира и международного сотрудничества. Это – главное условие дальнейшего развития современного цивилизованного мира.

Культура мира – новое для нас понятие. Это – уважение к жизни и правам человека; отказ от любых форм насилия; предупреждение конфликтов, а в случае их возникновения – стремление решать их путем диалога и переговоров; это – участие в охране окружающей среды, которая нужна для здоровой жизни не только нынешнего поколения, но и будущих поколений; это – признание прав каждого человека на свободу выражения мнений и получение информации; это, наконец, – стремление к идеям свободы, справедливости, диалога и взаимопонимания между народами, людьми разных национальностей, религий, культур.

Культура мира поможет покончить с озлобленностью, враждебностью, применением силы. Ее цель – побудить людей нашей планеты, каждого гражданина, взрослого и ребенка, осознать важность гуманитарных идеалов, взаимопонимания, солидарности и руководствоваться ими, тем самым внедряя культуру мира в нашу повседневную жизнь.

Сегодняшние дети – это взрослые XXI века. С детских лет их надо учить трудной науке – культуре мира, диалогу и сотрудничеству. Пусть каждый из нас подумает, как мир, взаимопонимание, солидарность можно утвердить в своем классе, доме.

По материалам «Общей газеты» (30 сентября 1999 г.)  
и издания «Право на Мир» (№ 4, 1999)

В  
Грин-  
виче встре-  
тили новый век  
1 января 2000 года.

Календарно новый  
век и новое тысячелетие  
придут к нам с боем курантов  
в ночь на 1 января 2001 года. А  
вот, например, британцы встре-  
тили новые столетие и тысячелетие  
в тот миг, когда наступил год 2000.

Почему? – задается вопро-  
сом «Российская газета».

– Вы напрасно обвиняете  
нас, англичан, в математической  
неграмотности, – сказал мне знакомый  
британец.

– Почему же не в 2001 году? – удивил-  
ся я. – Ведь даже школьник знает, что вторая  
сотня начинается с цифры 101, а третья тысяча –  
с 2001!

В ответ мой собеседник изложил доводы, над кото-  
рыми, по-моему, стоит задуматься. По его словам, пу-  
таница происходит оттого, что в одних случаях счет ве-  
дется от единицы, а в других – от нуля. Когда мы считаем за-  
работанные рубли или сошедшие с конвейера автомашины,  
счет ведется от единицы. И вторая сотня, как и третья тысяча,  
начинаются соответственно с 101 и 2001.

Иное дело – время. Здесь отсчет идет от нуля. Если вы в ноль ча-  
сов заступили на 10-часовое дежурство, то закончится смена в 10, а не в  
11 часов.

С момента рождения Иисуса началось новое летосчисление – пошел  
первый «анно Домини», что по-латыни значит «в лето от Рождества Христова».  
А с 1 января 1 года нашей эры пошел второй «год Господень». Соответственно с  
1 января 100 года начался второй век нашей эры. Подобным же образом началом  
XXI столетия будет 1 января 2000 года.

Если же вести новое летосчисление от единицы, то есть начинать XXI век  
в 2001 году, пропадает неизвестно куда первый «год Господень». Ведь точкой от-  
счета служит рождение Христа, а не момент, когда он стал годовалым ребенком. Другое  
дело, что математически первый год нашей эры было бы точнее назвать нулевым, подобно  
тому, как мы говорим о начале суток: «0 часов 5 минут».

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РФ**

Совещание по вопросам преемственности дошкольного и начального образования ..... 4

Резолюция Всероссийского совещания руководителей органов управления образованием «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования». Москва, октябрь 1999 ..... 5

**Н. Ф. Виноградова.** Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования ..... 7

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ**

**М. И. Волошкина.** Современные программы для дошкольных образовательных учреждений ..... 13

**Л. В. Ковалева.** Готовим детей к школе ..... 21

**Е. В. Козлова.** Особенности осознания детьми роли денег, труда и их взаимосвязи ..... 22

**А. А. Бондаренко.** Словари на уроке ..... 27

**Э. М. Родионова, Т. В. Прокопьева.** Работа над стихотворением «Снежинка» К. Д. Бальмонта ..... 33

**Р. Н. Шикова, Е. И. Бологова.** Формирование самоконтроля в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач ..... 37

**В. В. Зайцев.** Технология проектирования ситуаций свободного выбора учебных заданий на уроках математики ..... 41

**М. П. Никитина.** О безотметочном обучении ..... 47

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА**

**Н. Б. Крылова.** Поделки к празднику ..... 50

**С. Н. Акимова.** Звуковой светофор ..... 53

**Т. С. Левкина.** Хотим еще читать ..... 54

**В. В. Белевцова.** Как «пальчики» помогают обучать письму ..... 56

**В. М. Гудкова.** Почему учащиеся правила знают, а пишут с ошибками ..... 56

**ЗАВЕРШАЯ ПУШКИНСКИЙ ЮБИЛЕЙ**

**В. И. Влащенко.** Читая «Зимнее утро» А. С. Пушкина ..... 59

**Т. А. Завьялова.** Литературно-музыкальная гостиная – «Пушкин и музыка» ..... 63

**Г. В. Макарова.** Книга памяти ..... 66

**В. Д. Купров.** Образ А. С. Пушкина в произведениях разных видов искусств ..... 69

**М. А. Недумова.** Воспитание искусством ..... 76

**Н. Н. Кифоренко.** А. С. Пушкин в Молдавии ..... 78

**А. С. Пушкин.** Зимняя дорога. Муз. **Н. П. Елисеева** ..... 80

**В ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ**

**М. Р. Львов.** Язык и речь ..... 83

**И. А. Соловков, П. Ф. Каттерев** – выдающийся педагог конца XIX–начала XX века ..... 88

**А. И. Савенков.** Детская одаренность как теоретическая проблема ..... 94

**КАЛЕНДАРЬ УЧИТЕЛЯ**

**Т. В. Хомич, О. А. Лисина.** Праздник «Юные таланты» ..... 101

**РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ**

**Г. В. Маньшева.** Дни открытых дверей для родителей ..... 105

**РАЗМЫШЛЕНИЯ, ФАКТЫ, МНЕНИЯ****По следам наших публикаций**

**Е. А. Фролова.** Я бы хотела поднять вопрос... ..... 107

**В. И. Волынкин.** Школа в зеркале инноваций. Попытка системного анализа ..... 109

**В МИРЕ ИСКУССТВА СЛОВА****Прочитайте с детьми**

**М. В. Голованова, О. Ю. Шарапова.** А. И. Введенский ..... 117

**Е. Ф. Фрутнева** ..... 119

**Н. М. Артюхова** ..... 121

**Г. А. Скребицкий** ..... 124

Календарь знаменательных дат – наука и культура ..... 126

Рисунки к статье (И. В. Семенкова, № 11, 1999) ..... 48

**В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ** ..... 128



## Совещание по вопросам преемственности дошкольного и начального образования

20–22 октября 1999 г. состоялось Всероссийское совещание руководителей органов управления образованием «Проблема преемственности дошкольного и начального образования», подготовленное Министерством образования Российской Федерации на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования с участием проректора по науке Академии ПК и ПРО И. Д. Чечель и заведующей кафедрой начального и дошкольного образования доцента О. А. Курвиной.

В подготовке и проведении совещания активное участие приняли руководитель Департамента общего среднего образования Минобразования России М. Р. Леонтьева, неоднократно выступавшая с разъяснением основных позиций Министерства по обсуждаемой проблеме; начальник Управления дошкольного образования Р. Б. Стеркина; начальник Отдела начального образования И. А. Петрова и сотрудники возглавляемого ею отдела.

Первый заместитель министра образования РФ профессор А. Ф. Киселев рассказал об основных направлениях деятельности Министерства образования Российской Федерации в области общего образования (финансирование, бюджет на 2000 год, перспективы развития и переход на 12-летнее обучение в школе, сельская школа, региональная политика, демографическая ситуация и др.). Основное внимание в выступлении было уделено преемственности между дошкольным и школьным образованием с акцентом на необходимость «вернуть радость детства»: вопросам недопусти-

мости перегрузки детей, определения специфики дошкольных учреждений в вопросах воспитания и развития детей, подготовки соответствующих образовательных программ для дошкольных учреждений и школы.

Директор Института общего образования Минобразования России, доктор исторических наук, профессор В. Ф. Кривошеев посвятил свое выступление современным проблемам непрерывного образования, рассматривая дошкольное воспитание и начальную школу «не только как фундамент, но и как первые этажи» образования. Формирование многомерного образовательного пространства, с его точки зрения, позволяет решать фундаментальные, приоритетные задачи образования.

Современные подходы к решению проблемы преемственности между дошкольным и начальным образованием осветила директор Центра начального образования Института общего среднего образования РАО, доктор педагогических наук, профессор Н. Ф. Виноградова (текст этого выступления публикуется в этом номере).

Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, лауреат премии Президента Российской Федерации 1999 г. В. Н. Просвиркин в своем выступлении назвал комплексный подход к решению проблемы непрерывного образования в образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста одним из условий успешного развития ребенка.

На совещании была представлена организационно-управленческая деятельность органов управления образованием при решении

вопросов преемственности (начальник Главного управления образования Псковской области В. В. Емельянова, главный специалист Управления общего и дополнительного образования Московского Комитета образования Н. Г. Шелахина), а также программы работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста центра «Преемственность» (кандидат педагогических наук, доцент В. Н. Соловьев) и Российского фонда по развитию образования «Сообщество» (кандидат педагогических наук Г. П. Козлова).

Большой интерес у присутствующих вызвало выступление члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора В. И. Слободчикова о психологических основах преемственности дошкольного и школьного образования. Оно касалось наиболее острых, «болевых» проблем, возникающих при подготовке ребенка к школе, того, что нельзя поддаваться искушению начать как можно раньше обучать ребенка (чтению, письму, счету), не учитывая при этом уровня его психического и физического развития. До-

кладчик отметил, что порой даже в нормативных документах речь идет об успеваемости (!) выпускника дошкольного учреждения. Большое количество вопросов к докладчику подтвердили актуальность темы.

В выступлениях доктора педагогических наук, профессора Т. С. Комаровой (Москва) и заслуженного учителя РФ, кандидата педагогических наук М. Д. Маханевой (Н. Новгород) были освещены вопросы художественно-эстетического, физического и социально-личностного развития ребенка на этапе перехода от дошкольного к школьному образованию.

Часть совещания проходила в форме «круглых столов», где проходил обмен опытом регионов по созданию собственных программ и по выпуску пособий на местах.

В фойе были широко представлены учебники и методические пособия ряда педагогических издательств.

Совещание, на котором был затронут широкий круг вопросов, относящихся к проблеме преемственности, завершилось принятием резолюции.

## **Резолюция Всероссийского совещания руководителей органов управления образованием «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования». Москва, октябрь 1999**

**Всероссийское совещание отмечает** особую значимость проблемы преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования на современном этапе их развития. Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с нарушением преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания и изменением требований общества к качеству воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Переход начальной школы на четырехлетнее обучение является целесообразным с точ-

ки зрения возрастных этапов развития ребенка и создает для него условия благоприятной адаптации к школьному обучению.

**Всероссийское совещание обращает внимание на следующее:**

1. В практике работы с детьми дошкольного возраста появилась тенденция дублирования содержания, форм и методов школьного обучения, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья и развитии познавательных интересов детей.

2. В ряде общеобразовательных учреждений неправильно понимается назначение себе-



сесований с детьми при приеме в школу. В процессе собеседования часто определяется сформированность у ребенка узкопредметных навыков (например, «читает – не читает»), а не выявляются психологическая, эмоциональная, нравственно-волевая готовность ребенка к школе. Собеседование превращается в экзамен, на основании которого ребенка зачисляют или не зачисляют в школу, что является нарушением п. 1 ст. 16 Закона РФ «Об образовании» в части обеспечения и приема в общеобразовательные учреждения всех граждан, которые проживают на данной территории и имеют право на получение образования соответствующего уровня.

#### **Всероссийское совещание рекомендует:**

Рассматривать преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования как связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования.

Реализация преемственности между этими звеньями образования должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учетом:

– сохранения самооценности каждого возрастного периода развития ребенка; готовности к школьному обучению (**на дошкольной ступени образования**);

– опоры на уровень достижений дошкольного детства; сформированности умений учиться как фундаментального новообразования; освоения разных форм взаимодействия с окружающим миром (**на начальной ступени образования**).

Вся работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка.

Одним из существенных результатов реализации преемственных связей между до-

школьным и начальным звеньями должно стать развитие ведущей деятельности каждого периода детства (игровой – в дошкольном, учебной – в младшем школьном) как важнейшего фактора психического и личностного развития ребенка и безболезненной адаптации к последующей ступени образования. В дошкольном возрасте особое внимание должно уделяться формированию психологической готовности к школе, развитию восприятия, воображения, художественно-творческой деятельности детей. Необходимо усилить работу по воспитанию нравственно-волевых качеств, самостоятельности, инициативности. Именно эти направления деятельности дошкольного учреждения должны стать ведущими.

Необходимо исключить практику приема в школу, противоречащую интересам ребенка, нарушающую его конституционные права. Любая диагностика готовности детей к школе может рассматриваться только как этап в организации последующей индивидуализации обучения.

Актуальной остается дальнейшая разработка документов, раскрывающих показатели готовности детей к обучению.

Дошкольные учреждения, начальные школы должны осуществлять педагогическую пропаганду среди родителей, широкой общественности по разъяснению целей воспитания и обучения на каждом возрастном этапе развития ребенка.

**Участники совещания выражают уверенность**, что проблема преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования будет решена силами ученых, работников органов управлений образованием, практических работников образовательных учреждений и широкой общественности с учетом современных подходов к системе образования.

Разработка концепции содержания непрерывного дошкольно-начального образования будет способствовать научно обоснованному решению проблемы преемственности.

## Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования

Давайте поставим перед собой, уважаемые коллеги, вопрос: почему проблема преемственности снова и снова обсуждается на самом разном уровне – среди ученых, работников органов народного образования, учителей, широкой общественности? Почему не уменьшаются претензии со стороны школы в адрес дошкольных учреждений, а со стороны работников детских садов – к учителям начальной школы?

Мне кажется, что это обусловлено не только важностью данной проблемы и необходимостью ее корректировать в соответствии с социальной ситуацией. На мой взгляд, главная причина такого положения состоит в том, что она решается «смежниками» **параллельно**. Дошкольное звено и начальная школа представляют собой две стороны, которые разделяет **полоса отчуждения**, и каждая сторона в одиночку борется со своими проблемами.

Сегодня, когда проблема преемственности вновь стала одной из самых обсуждаемых, есть реальная возможность **разобраться, обменяться мнениями и, главное, договориться**.

Я поставила перед собой задачу раскрыть возможные пути решения проблемы преемственности и поставить для обсуждения несколько вопросов.

**Вопрос первый.** Как мы должны рассматривать преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования?

Если анализировать состояние решенности этой проблемы, то следует подчеркнуть, что меньше всего взаимодействие между дошкольными работниками и учителями младшей школы наблюдается в целях и содержании обучения. Сегодня технология обучения достигла такого уровня, что любое знание может быть дано ребенку, независимо от его возраста. Поэтому сейчас практических работников дошкольных учреждений и начальной школы волнует не столько проблема целей и содержания обучения (чему учить и зачем учить),

сколько методов и средств (как учить). Это породило противоречие между ведущими линиями воспитания и обучения детей указанных возрастов, определяющих успешность всего **дальнейшего гармонического (подчеркнем, гармонического!) развития ребенка** и фактической ориентацией на искусственную акселерацию, форсированное обучение, торопливое проскакивание отдельных стадий детского развития.

Следует признать, что такое противоречие усугубляется, я бы сказала, **подогревается** общественным мнением. Многие стороны взаимодействия дошкольного и младшего школьного периода складываются **не под влиянием педагогической целесообразности, а под давлением родителей, средств информации, непрофессионалов, которые занимаются дошкольным воспитанием**.

Это породило еще одно явление – установленные сейчас пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о самоценности каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не ориентируется на возрастные особенности и возможности детей. Более того, понимание возрастного периода развития ставится **в зависимость от организационных сторон системы обучения**. Раскрою это положение.

В системе образования устоялась тенденция: старшее звено диктует свои требования предыдущему. С этой точки зрения всем кажется очевидным, что вуз указывает школе, какого выпускника готовить, старшая школа предъявляет свои требования основной, та – начальной ... В свою очередь, начальная школа стала жестко устанавливать условия поступления дошкольника в школу: проводятся неоправданные тестирования, проверяющие только готовность к изучению конкретного школьного предмета. И если, по мнению проверяющего, ребенок не усвоил определенное содер-



жание конкретного учебного предмета (например, не умеет читать), ему отказывают в приеме до следующего года. По сути дела, целью таких отборов в I класс неоправданно становится ответ на вопрос: «Принять (не принять) ребенка в школу». Более того, это влияет и на понимание готовности к школьному обучению. Подготовка к школе рассматривается часто как более раннее изучение программы I класса и сводится к формированию узкопредметных умений и навыков.

В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли предпосылки деятельности учения, а только тем, готов ли он к изучению русского языка, математики, природоведения.

Здесь мы имеем дело, во-первых, с нарушением конституционных прав ребенка, потому что право отказа в приеме в школу принадлежит **только (подчеркну это обстоятельство!)** медицинским работникам, во-вторых, с разрушением познавательных интересов детей, скорой потерей интереса к школе, формированием поверхностных знаний. Нам нужно, наконец, начать выполнять постановление Министерства образования, в котором утверждается, что исходной целью любых собеседований, бесед, тестов при приеме в школу может быть только корректировка процесса обучения с учетом индивидуального развития поступающего в школу.

Как же ответить на поставленный вопрос – **что такое преемственность между дошкольным и начальным звеном обучения?**

Концептуальная группа, которая создана при Министерстве образования для разработки обсуждаемой сегодня проблемы, предлагает рассматривать преемственность между указанными звеньями как одно из условий непрерывного образования ребенка.

**В этом смысле преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный**

**переход на следующую ступень образования, во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).**

Такое понимание преемственности обеспечивает:

**на дошкольной ступени** – сохранение самости данного возрастного периода, познавательное и личностное развитие ребенка, его готовности к взаимодействию с окружающим миром; развитие ведущей деятельности как **фундаментального (подчеркиваю!)** новообразования дошкольного периода;

**на начальной ступени** – опору на наличный уровень достижений дошкольного детства; индивидуальную работу в случаях интенсивного развития, специальную помощь по корректировке несформированных в дошкольном детстве качеств, развитие ведущей деятельности как **фундаментального (подчеркиваю!)** новообразования младшего школьного возраста и перспективное развитие экс-ведущей деятельности и форм взаимодействия с окружающим миром.

Переход школы на четырехлетнее обучение создает реальные возможности для решения проблемы преемственности с учетом перспективных целей и содержания образования детей 3–10 лет и создания условий для плавного перехода из дошкольного детства к систематическому обучению.

Такая постановка проблемы влечет за собой необходимость ответа на **следующий вопрос: что такое готовность к школьному обучению и в чем должны быть приоритетные цели подготовки к школе?**

Я уже обратила внимание на то, что готовность к школьному обучению рассматривается теперь как дублирующее, либо, в лучшем случае, пропедевтическое освоение содержания школьных курсов. В массовом варианте существуют дошкольные гимназии, колледжи, прогимназии, центры ранней подготовки к школе. Стала модной практика репетиторства с детьми 4–5 лет и т.п. Подобная «экспансия» в систему школьного обучения заканчивается плачевно: ухудшается здоровье детей, снижается интерес к школе и учению, отстает социальное

развитие ребенка, не развивается его творческий потенциал. Серьезной проблемой остается возрастающая перегрузка и связанное с ней переутомление детей.

Интересно, что у учителей начальной школы спонтанно появился новый критерий в оценке пришедшего в I класс ребенка: какие у него глаза – «потухшие или горящие?» И поражает то, что все чаще в школу приходят дети с «потухшими» глазами, утомленные знаниями, переполненные информацией, часто запоминаемой неосознанно и потому остающейся невостребованной.

Эта проблема осознается всеми и в то же время никак не может быть решена. Еще в начале века итальянский физиолог Моссо и немецкие ученые Верхард, Гакер, Лоренц и др. доказали, что утомление и переутомление – это явления физиологического и химического порядка. Они аналогичны отравлению организма. Был открыт яд переутомления – «кено-токсин», который отрицательно воздействует не только на работоспособность человека, но и на его общее эмоциональное состояние. Наши дети и так жители «нервного века», и многие явления, приводящие к утомлению, снять не всегда удается, так почему же мы усугубляем положение и не предусматриваем условия, не допускающие или снижающие его.

Выполнение «охранительной функции» процесса обучения – это тоже реализация ответственности, потому что прямо отвечает на поставленный вопрос – что же такое готовность ребенка к обучению в школе?

Давайте разберемся с приоритетными целями подготовки к школе. Ведь сейчас абсолютно ясно, что особое внимание к «специальной» подготовке дошкольников к школе затормаживает развитие всех других сторон их личности, необходимых для успешного формирования новой социальной роли школьника и ученика. Известно, что предметные умения и навыки только на первых порах (и то не всегда) выручают учащихся. Как только учебные задачи требуют высокого уровня развития таких качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность, как только задачу нужно выполнить творчески или срав-

нить свой результат с эталонным, ученик начинает испытывать трудности, требует помощи со стороны учителя.

Выскажу здесь одну, наверное, крамольную мысль. Распространенное явление, когда поступающий в школу даже в небольшой степени не готов к новой деятельности, принципиально отличающейся от всех дошкольных деятельностей, побуждает учителя держать учащихся «в зоне прошедшего развития». Возьмите, например, казалось бы, весьма простую проблему – организацию своего учебного труда. Сколько сил, а главное, времени, требуется учителю, чтобы научить ребенка раскладывать целесообразно на парте все необходимое на уроке, ориентироваться в рабочих тетрадях, в учебнике как печатной книге и т.п. А ведь все это может быть легко сформировано в дошкольном возрасте в процессе игры «в школу», в изобразительной и конструктивной деятельности.

Таким образом, известный «перекос» в сторону специальной (предметной) подготовки к школе не обеспечивает формирования на необходимом уровне тех качеств личности ребенка, которые делают этого ребенка **учеником**, то есть помогают ему учиться. Обратим внимание на то, что слово «учиться» означает в данном случае «учить себя», то есть владеть **учебной самостоятельностью**.

Вот мы и пожинаем плоды такого понимания готовности к школе: в школу приходят дети читающие, считающие, но имеющие скудный сенсорный опыт, не умеющие наблюдать, сравнивать, замечать происходящие изменения. Недостаточно развито внимание детей, образное мышление, умения решать конструктивные задачи, выполнять элементарные речевые творческие задания.

Особо следует отметить отсутствие у детей тех качеств, которые относятся скорее к области физического, чем других сторон воспитания. Речь идет об усидчивости, умении напрягаться без ущерба для здоровья, элементарно корректировать свое эмоциональное состояние, переключаться с одной деятельности на другую, то есть тех показателей здоровья, которые тесно связаны с самовоспитанием. Ни для



кого не является открытием, что все это может быть сформировано в дошкольном детстве.

Особо хотелось бы остановиться на развитии тех форм мышления, которые считаются преимущественными на этапе дошкольного детства. Речь идет о действенном и образном мышлении. К сожалению, среди практических работников устоялось мнение, что эти виды мыслительной деятельности ущербны, недостойны внимания, более того, нужно стремиться как можно быстрее проскочить их и перейти к логическому мышлению. Этим «грешат» не только дошкольные работники, но и учителя начальных классов. Вместе с тем в детской психологии доказано, что благополучное развитие высших форм мышления во многом определяется уровнем сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Здесь можно вспомнить сформулированный в дидактике закон обучения: «ребенок учится не глазами и ушами, а руками». Отсюда и особое внимание к моделированию как способу решения учебных задач, к более широкому использованию конструирования, рисования и т.п.

Серьезной проблемой остается недостаточное развитие воображения – процесса, который сегодня называется психологами одним из самых главных в обучении. Без воображения затруднена мыслительная деятельность, невозможно решение даже самой элементарной творческой задачи. Без воображения трудно сформировать умение представить, предвидеть, сравнить и т.п. Причина такого явления кроется в отсутствии достаточного уровня развития игровой деятельности, в частности, сюжетно-ролевой игры. В школу приходят «недоигравшие» дети, с низким уровнем развития воображения, с неумением выполнять роль, придумывать сюжет, сохранять внутреннюю позицию, строить взаимоотношения с окружающими. Таким образом, «перекос» в сторону формирования знаний-умений, которые являются прерогативой школы, уже на этапе дошкольного детства разрушает возможность решения тех задач воспитания и обучения, без которых невозможно эффективное поступательное развитие ребенка и учет его достижений на предыдущем возрастном этапе.

Приведем для примера одну из современных программ воспитания в детском саду. Она предлагает в связи с подготовкой к школе формировать у детей 6–7 лет представления о дробях, истории математики, математическую логику. Детям предлагают запомнить и оперировать словами «причина», «условие», «следствие». Программа перегружена информацией из физики, химии, географии, анатомии, которую дети этого возраста не могут усвоить осознанно, а значит, обучение снова рассчитано на механическое запоминание.

Мы часто говорим о деятельностном подходе к обучению, но продолжаем заботиться преимущественно о постоянном дополнении содержания обучения, увеличении предъявляемых ребенку знаний. Наши приоритетные ориентиры в этом смысле могут быть сформулированы так: мы стремимся к тому, **чтобы ум ребенка был хорошо наполненным, тогда как главная наша задача – сделать его хорошо устроенным!** Еще древние говорили, что «многознание не определяет развитие ума».

Действительно, посмотрите, что получается. Ориентировка на приоритет знаний независимо от ступени развития ребенка оставляет неизменным и психические процессы, на которые ориентируется процесс обучения. Даже начальная школа опирается в основном на восприятие и память. Это, в свою очередь, определяет репродуктивный характер деятельности, что ведет к снижению самостоятельности, инициативности обучающегося. В методике начинает преобладать инструктивность, предъявление готового образца и требование соответствовать ему.

Результатом такой «цепной реакции» является всем известное педагогическое явление – ребенок выступает как объект деятельности, процесс обучения представляется слишком «плавным» и спокойным, а ученик во всех смыслах становится конформистом.

Если мы говорим о деятельностном подходе к обучению, то это требует преемственности в развитии ребенка как субъекта его деятельности, то есть его равноправного участия в «открытии» знаний, установлении истины, определенной «конфликтности» процесса обу-

чения. Мы должны предоставить ребенку право на ошибку, размышление, гипотезу, свободу выбора и т.д., и т.п.

Исходя из этого, особое значение приобретает идея реализации преемственности ведущих деятельностей смежных этапов развития. Так, в начальной школе по-прежнему остается актуальной игровая деятельность ребенка. Более того, психолого-педагогическими исследованиями доказано, что развитие новой ведущей деятельности прямо обусловлено преемственностью с предыдущей, потому что именно в ее недрах и формируется следующая ведущая деятельность. Это подчеркивает особую важность формирования игровой деятельности на протяжении всего дошкольного детства, особенно тех ее компонентов, которые сходны с учебной (принятие задачи, выполнение правила, мотив, выбор средств реализации и др.).

Отсутствие приоритетной ориентации дошкольного воспитания на решение этой задачи усугубляется в начальной школе, где процесс обучения не рассчитан на формирование ведущей деятельности. Более того, мы часто смешиваем понятия «учение» и «учебная деятельность», что приводит к тому, что в среднюю школу приходят ученики, не умеющие учиться.

Таким образом, формулируется ответ на второй поставленный вопрос.

Готовность к школе – это прежде всего психологическое, эмоциональное, нравственно-волевое развитие ребенка, сформированное желание учиться и элементы учебной деятельности. Это – развитие тех специфических форм деятельности дошкольников, которые **определяют, обеспечивают (подчеркну это слово)** его легкую адаптацию к новому этапу жизни, снятие (или хотя бы существенное снижение) отрицательного влияния на здоровье, психическое и эмоциональное благополучие школьников. Речь идет о ролевой игре, театрализованной, художественной, конструктивной деятельности.

В связи с этим необходимо реабилитировать перед общественным мнением воспитательную функцию дошкольного учреждения, усилить внимание к тем ведущим линиям воспитательного процесса, которые в наибольшей

степени определяют психическое и личностное развитие детей и готовность перейти на следующий его этап.

Именно поэтому перед разработчиками концепции непрерывного образования встала задача – установить **существенные** направления поступательного развития ребенка 3–10 лет. Мы выносим на обсуждение следующие основные содержательные линии непрерывного образования детей 3–10 лет:

**1. Психические новообразования данного периода:** рефлексия как осознание себя и своей деятельности; произвольность; воображение; познавательная активность; понимание и оперирование знаково-символическими системами (в частности, моделирование, графическая деятельность, понимание графического языка).

**2. Социальное развитие:** осознание социальных прав и обязанностей; взаимодействие с окружающим миром.

**3. Деятельностное развитие:** овладение деятельностью, прежде всего, ведущей; формирование творческого характера деятельности.

**4. Готовность к дальнейшему образованию, к изучению учебных предметов:** языковое развитие как предпосылка изучения предмета «Родной язык», математическое развитие как предпосылка изучения предмета «Математика», художественно-эстетическое развитие как предпосылка изучения предмета «Искусство» и т.д.

И наконец, я хотела бы дать информацию к размышлению **еще по одному вопросу: как понимать развитие ребенка 3–10 лет?**

Мы все – и учителя, и дошкольные работники – часто сегодня оперируем понятием «развитие». Нет, пожалуй, ни одной концепции, проекта, теории, которая не утверждала бы, что именно она в полной мере осуществляет развитие ребенка. И вместе с тем частенько мы приравниваем развитие к информированности и считаем, что чем больше знаний имеет ребенок, тем более он развит.

Многие из присутствующих хорошо знают мысль Л. С. Выготского – его ответ на вопрос «Чем отличается в умственном развитии ребенок, которого мы научили читать, от ребенка,



который читать не умеет?» Великий психолог считал, что ребенок, которого мы научили читать, отличается от неумеющего это делать только одним: он умеет читать. Ничего не прибавляется в умственном развитии ребенка от того, что он умеет читать, это «тот же самый ребенок, только грамотный». Действительно, ведь большинство детей, заканчивающих обучение в начальной школе, выполняют нормы по технике чтения, но вместе с тем они не используют этот навык для самообразования, для развития познавательных интересов, многие не любят читать, и меньше 12% шестиклассников любят чтение как самостоятельную деятельность.

Психологи дают нам возможность сформулировать дидактические законы, реализация которых обеспечивает развитие как результат, **не совпадающий с содержанием обучения**. Некоторым может показаться, что этот вывод неожиданный. Но ведь давно известна народная мудрость: «Что такое образованность? Это то, что осталось в человеке, когда он забыл все, чему его учили».

Как же предлагается понимать развитие?

Развитие есть не само знание, а умение его использовать.

Развитие есть не само знание, а умение его добывать.

Развитие есть не само знание, а знание своего незнания.

И наконец, развитие есть совокупность новообразований, которые принципиально отличаются данного ребенка от его же самого до начала обучения.

Есть еще одна важнейшая сторона развития – поддержка индивидуальности ребенка. К сожалению, в развитии индивидуальности отказать как дошкольнику, так и младшему школьнику. И самая яркая «болевая точка» в этом явлении – недостаточное использование в воспитании и обучении тех деятельностей, которые в большей мере раскрывают индивидуальность. Речь снова идет о художественной, игровой, изобразительной самодеятельности.

Учитывая должностные особенности присутствующих в зале, приведу один пример. Во многих школах в первые две-три недели

I класса проводится меньше уроков, чем положено по учебному плану. Это сделано для того, чтобы дети привыкли к школе, познакомились друг с другом, раскрыли свою индивидуальность. Казалось бы, замечательная идея, но на самом деле опять все происходит по крылатому выражению «Хотели как лучше, а получилось как всегда» – снимаются те уроки, которые и помогли бы детям легко адаптироваться, – музыка, физкультура, рисование, труд, а проводятся чтение, письмо, математика.

Сделаю вывод: есть необходимость обогатить понятие *преемственность* новыми содержательными компонентами:

во-первых, **эмоциональный компонент** – учет специфики эмоциональной сферы личности ребенка, обеспечение эмоциональной комфортности как дошкольника, так и школьника в процессе обучения, приоритет положительных эмоций, построение процесса обучения на оптимистической гипотезе;

во-вторых, **деятельностный компонент** – обеспечение связей ведущих деятельностей смежных периодов, опора на актуальные для данного периода деятельности, создание условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода;

в-третьих, **содержательный компонент** – правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, о процессе познания, установление перспектив в содержании обучения от дошкольного детства к начальной школе;

в-четвертых, **коммуникативный компонент** – учет особенностей общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, обеспечение непосредственного и контактного общения;

в-пятых, **педоцентрический компонент** – постановка в центр воспитательно-образовательного процесса ребенка, прослеживание связей между ним и окружающим миром (ребенок и предметный мир, ребенок и природа, ребенок и другие люди и т.д.), индивидуальный характер его обучения и воспитания.

**Н. Ф. ВИНОГРАДОВА,**

доктор педагогических наук, профессор



## Современные программы для дошкольных образовательных учреждений

**М. И. ВОЛОШКИНА,**

*кандидат педагогических наук, доцент Белгородского государственного университета*

В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении для детей дошкольного возраста содержание образования в учреждении определяется образовательными программами, принимаемыми и реализуемыми им самостоятельно на основе государственных образовательных стандартов. Дошкольное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может реализовать дополнительные образовательные программы.

Новые программы по обучению и воспитанию детей в ДОУ возникли как предложение на предоставленную в 1989–1990 гг. Министерством просвещения РСФСР возможность свободного выбора программы по дошкольному воспитанию. В отличие от традиционных программ, предусматривавших обеспечение усвоения определенного объема знаний, умений, навыков (ЗУН), много внимания новые программы уделяют, прежде всего, психическому развитию детей, развитию их способностей, игровой деятельности. Примечательно и то, что наряду с предлагаемыми различными видами деятельности детей первостепенное значение придается игре как основной форме жизнедеятельности (особенно дидактической игре в возрастной подготовительной к школе группе). Новые программы создаются на определенном психологическом основании, на данных длительного эмпирического опыта, проникнуты заботой о разностороннем гармо-

ничном развитии ребенка, но насколько они приемлемы в настоящих социально-экономических условиях, судить педагогам-практикам.

В условиях развития вариативности и разнообразия дошкольного образования происходит внедрение в практику работы дошкольных образовательных учреждений современных программ и технологий, базирующихся на личностно-ориентированном подходе к ребенку.

Почти каждая программа предусматривает конкретные виды работ и занятий, ориентированных на развитие личности ребенка, его представлений об окружающем мире, кругозора, интеллекта, личностных качеств.

Программами предусмотрено проведение занятий в игровой, занимательной форме, способствующих развитию личности дошкольника, его самостоятельности, инициативы, творчества, реализации его потребностей и интересов, формированию эмоциональной общности со сверстниками и взрослыми как элемента развития социальных отношений, совершенствования умения детей владеть своим поведением и подчинять его правилам игры.

Каждая из рассматриваемых программ имеет методическое обеспечение. Его составляют, как правило, пособия для воспитателей (или родителей) и пособие (тетрадь) для выполнения заданий каждым ребенком (в зависимости от возраста и уровня развития – самостоятельно или с родителями).



Перечень программ, прошедших экспертизу федерального уровня и получивших гриф Министерства образования России, постепенно расширяется. Среди них, прежде всего, следует отметить общественную Образовательную программу «Школа-2100»<sup>1</sup>, подготовленную коллективом ученых под научной редакцией академика РАО А.А.Леонтьева.

Она основана на идее непрерывного образования и, по существу, предполагает реализацию целей, принципов и перспектив развития содержания и технологии российского образования, включая воспитание, на ближайшие десять лет.

Предметные программы «Дошкольная подготовка по программе «Школа-2100» выгодно отличаются от других (предлагаются меры по преодолению рассогласованности на стыках различных этапов и форм обучения в отношении целей, программ, учебников). Эти программы реализуются в учебниках для детей и методических рекомендациях для воспитателей и преподавателей, согласуются с аналогичными предметными программами для начальной школы и являются начальным звеном непрерывного курса в рамках образовательной программы «Школа-2100».

Авторы **Программы дошкольной подготовки по математике детей 3–6 лет**<sup>2</sup> (Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова, Н. П. Холина) в объяснительной записке к программе отмечают, что главная цель их курса – во всестороннем развитии ребенка (развитии его мотивационной сферы, интеллектуальных и творческих сил, качеств личности). Новый материал дается не в готовом виде, а вводится на основе принципа деятельности, то есть связи и отношения окружающего мира дети «открывают» сами путем анализа, сравнения, выявления существенных признаков. Роль педагога-воспитателя сводится к тому, чтобы организовать учебные действия и незаметно, ненавязчиво подвести их к «открытию». Насыщенность

учебного материала игровыми заданиями обуславливается возрастными особенностями детей, но в отличие от традиционной подготовки значительно расширен круг рассматриваемых математических вопросов. Правда, авторы утверждают, что они изменяют лишь механизм достижения целей, не изменяя требования типовой программы к математической подготовке детей, который состоит из следующего: знания даются детям по возможному максимуму (в зоне ближайшего развития), требования к усвоению знаний предъявляются по минимуму (в пределах, определенных Государственным стандартом). Каждый ребенок продвигается в своем темпе – дифференциация дошкольной подготовки обеспечивает результативность без перегрузок для всех детей, не замедляя развития более способных; принцип комфортности (предполагает индивидуальный подход, создание для каждого ребенка ситуации успеха, атмосферы доброжелательности) должен благотворно сказываться на психическом развитии и общем состоянии здоровья; эти и упомянутые ранее дидактические принципы деятельности и непрерывности предполагают обеспечение всестороннего развития ребенка и преемственных связей между всеми ступенями обучения.

Комплексное физиолого-гигиеническое обследование детей, прошедших полный курс по анализируемой программе, выявило целесообразность использования предусмотренных программой форм и методов организации учебно-воспитательного процесса с дошкольниками.

**Программа подготовки дошкольников по информатике**<sup>3</sup> (авторы А. В. Горячев, Н. В. Ключ) предусматривает значительный объем специфических задач обучения детей информатике, которые ставятся в отношении простейших предметов, действий, высказываний: сопоставлять части и целое (для предметов и действий); называть главное назначение

<sup>1</sup>«Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 288.

<sup>2</sup>Петерсон Л. Г., Кочемасова Е. Е., Холина Н. П. Программа дошкольной подготовки по математике детей 3–6 лет // «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 102–110.

<sup>3</sup>Горячев А. В., Ключ Н. В. Программа подготовки дошкольников по информатике // «Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 111–113.

предметов; расставлять события в правильной последовательности; приводить примеры истинных и ложных высказываний; видеть пользу и вред свойства в разных ситуациях, переносить свойства одного предмета на другие и т.д.

При решении этих задач включены приемы, разработанные в системе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). По замыслу авторов, программой не ставится цель приобретения новых знаний или формирования каких-либо навыков, а предусматривается лишь приобретение детьми 5–6 лет ряда умений.

На наш взгляд, внедрение информационных технологий – веление времени, но, поскольку компьютеризация учебно-воспитательного процесса в ДОУ еще недостаточно исследована, видимо, следует постепенно вводить фрагменты технологических цепочек, чтобы не лишать детей живого общения, памятью о важности культуры чувств и эмоционального опыта ребенка дошкольного возраста.

**Программа дошкольного курса развития речи и подготовки к обучению грамоте<sup>4</sup>** (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Т. Р. Кислова) выдвигает следующие задачи обучения: развитие интереса и внимания к слову, к речи (собственной и окружающих); обогащение словаря, развитие грамматического строя речи, умений связной речи с опорой на речевой опыт ребенка – носитель языка; расширение представлений об окружающем мире с опорой на жизненный опыт ребенка; развитие творческих способностей; развитие наглядно-образного и формирование словесно-логического мышления и др.

Общая цель программы – подготовка в процессе дошкольного и школьного развивающего обучения грамотной личности как показателя качественного обучения, обеспечение готовности школьника к дальнейшему развитию. Эта программа для 4–6-летних – начальное звено непрерывного курса «обучение грамо-

те – русский язык – чтение и литература для I–XI классов» создаваемого в рамках Образовательной программы «Школа-2100».

Использование авторами программы элементов логопедической методики для детей дошкольного возраста предполагает предупреждение ошибок при чтении и письме.

Авторы **Программы для дошкольников «Окружающий мир»<sup>5</sup>** (А. А. Вахрушев и Е. Е. Кочемасова) первую цель курса видят в необходимости знакомства ребенка с целостной картиной мира, так как даже будучи неполной, при минимуме знаний ребенка, целостная картина мира позволит ему быть сознательным участником жизни. Такая картина мира достигается в процессе решения ребенком различных проблемных творческих задач по осмыслению своего опыта.

Программа написана авторами с позиций узнающего мир ребенка, что позволяет показать его взаимосвязь со всей окружающей действительностью. Они отмечают любознательность дошкольника, которая может угаснуть, если взрослые не могут (или – хуже того – не хотят) ответить на интересующие ребенка вопросы.

Вторая цель курса «Окружающий мир» – знакомство с родным языком и развитие речи как важнейшая образовательная задача. Поскольку 3–5-летние дети не умеют читать и писать, авторы программы воспользовались «пиктографическим» методом представления учебного материала, т.е. традиционные тексты заменены изображениями. «Пиктограмма» воспринимается детьми с интересом как ребус, игра, и в ней они находят и задание, и ответ, исходя из собственного жизненного опыта.

Авторы программы придерживаются принципа «как можно больше вопросов преподавателя и как можно меньше его рассказов», так как небезосновательно полагают, что вопросы будоражат фантазию и побуждают к творчест-

<sup>4</sup>Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Кислова Т. Р. Программа дошкольного курса развития речи и подготовки к обучению грамоте // «Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 125–131.

<sup>5</sup>Вахрушев А. А., Кочемасова Е. Е. Программа для дошкольников «Окружающий мир» грамоте // «Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 118–124.



ву, а умелое чуткое руководство творчеством ребенка побуждает его самостоятельно «открывать» окружающий мир, его закономерности. Вопросы должны быть посильными, т.е. отвечать уровню развития ребенка.

Важнейшую роль в проведении занятий авторы программы отводят принципу «минимакса» (это один из принципов «Педагогике здравого смысла» А. А. Леонтьева), позволяющему дошкольнику узнать все, что его интересует, но запомнить, усвоить лишь небольшой обязательный минимум; обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку.

**Программа подготовки дошкольников по курсу «Синтез искусств»<sup>6</sup>** (по определению ее автора О. А. Куревиной) направлена на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления ребенка, на выработку навыков восприятия им произведений различных видов искусства (литературы, музыки, изобразительного искусства, театра), а также на выявление способностей детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности.

Программный материал носит проблемный характер. Он включает разделы «Развитие речи», «Музыка», «ИЗО», «Пластика, ритмика и театральные формы» и рассчитан на три года.

Программа располагает широким диапазоном возможностей использования: адресованная системе дошкольного образования, она приемлема и в системе УВК, и в семейном обучении, и при подготовке детей к школе.

Творческая и педагогическая инициатива воспитателя, личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, вариативность в выборе иллюстративного материала и способов активизации художественного мышления детей гарантируют полноценное усвоение программы.

Приведем перечень учебников, реализующих подготовку дошкольников по программе «Школа-2100»<sup>7</sup>:

а) Гуманитарный цикл

Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Т. Р. Кислова. «По дороге к Азбуке». Пособие по развитию речи для детей 4–5 лет (ч. 1, 2), по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для детей 5–6 лет (ч. 3, 4).

Т. Р. Кислова. «По дороге к Азбуке». Методические рекомендации.

З. И. Курцева. «Ты – словечко, я – словечко». Пособие по риторике для детей 5–6 лет.

б) Естественно-математический цикл

Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. «Игралочка», ч. 1, 2. Пособие по математике для детей 3–4 лет.

Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. «Игралочка». Методические рекомендации.

Л. Г. Петерсон, Н. П. Холина. «Раз – ступенька, два – ступенька», ч. 1, 2. Пособие по математике для детей 5–6 лет.

А. А. Вахрушев, Е. Е. Кочемасова. «Здравствуй, мир!» Пособие по окружающему миру для детей 4–5 лет (ч. 1), 5–6 лет (ч. 2). Методические рекомендации.

А. В. Горячев, Н. В. Крюк. «Все по полочкам». Пособие по информатике для детей 5–6 лет. Методические рекомендации.

в) Эстетический цикл

О. А. Куревина, Г. Е. Селезнева. «Путешествие в прекрасное». Пособие по синтезу искусств для детей 3–4 лет (ч. 1), 4–5 лет (ч. 2), 5–6 лет (ч. 3).

О. А. Куревина, Г. Е. Селезнева. Методические рекомендации.

**Программа «Радуга»<sup>8</sup>** нацелена на решение в соответствии с возрастными психическими особенностями детей трех основных задач:  
– сохранить здоровье детей;

<sup>6</sup>Куревина О. А. Программа подготовки дошкольников по курсу «Синтез искусств» // «Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 125–131.

<sup>7</sup>«Школа-2100». Образовательная программа и пути ее реализации / Под научн. ред. А. А. Леонтьева. – Вып. 3. – М.: Баласс, 1999. – С. 71–73.

<sup>8</sup>Якобсон С. Г. Программа «Радуга» // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. Программа и руководство для воспитателей детского сада (первая младшая группа, вторая младшая группа, средняя группа, старшая группа, подготовительная к школе группа) Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик и др.: Сост. Т. Н. Доронова. – М.: Просвещение, 1993.

– создать условия для их своевременного и полноценного психического развития;

– обеспечить каждому ребенку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства.

Предполагается, что одни и те же воспитатели работают с детьми, начиная с младшего дошкольника и кончая старшими, т.е. до выпуска их из детского сада.

Программа «Радуга» отличается от традиционной «Программы воспитания и обучения»<sup>9</sup> незарегламентированностью и предполагает большую свободу действий как детей, так и педагогов.

Особое значение на современном этапе программа имеет для подготовительной к школе группы и подчеркивает, что подготовка к школе осуществляется не для того, чтобы облегчить работу начальной школы и частично перенести ее функцию в детский сад. В этой программе речь идет, прежде всего, о развитии детей, благодаря которому и обеспечивается их подготовка к школе.

Однако в контексте вопросов преемственности детского сада и начальной школы дискуссионным подставляется установка программы «Радуга» на решение ряда более сложных задач, чем в начальной школе.

Специализированная **программа «Развитие»** (авторы Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астаськова, Н. Б. Венгер, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко и др.) предназначена для работы в ДОУ с детьми от 3 до 7 лет; усложненный ее вариант – **«Одаренный ребенок»** – рассчитан на работу с 5–7-летними детьми.

В основу программы легли теоретические положения Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. Ребенок способен самостоятельно анализировать действительность, находить в пределах своего уровня развития решение в новых и неожиданных ситуациях произвольно, а к концу дошкольного детства и осознанно относиться к собственной деятельности.

Основными целями программы явились развитие умственных и художественно-творческих

способностей ребенка, а также развитие специфических дошкольных видов деятельности, в том числе игры. Естественно, что не только воспитатели, но и родители включаются в развивающую образовательную работу с детьми.

Программа предполагает оказание помощи ребенку во всестороннем развитии и реализации его возможностей, а потому основные ее разделы составляют сенсорное воспитание (дети 3–4 лет); ознакомление с детской художественной литературой и развитие речи, конструирование, изобразительная и игровая деятельность, подготовка к обучению грамоте и обучение грамоте (дети 3–7 лет); ознакомление с природой, с пространственными отношениями, развитие элементарных математических представлений (дети 4–7 лет); развитие элементов логического мышления (дети 5–7 лет).

Опираясь на основные достижения многолетней работы, научно-исследовательский Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца создал новую базисную **программу** развития дошкольников **«Истоки»**, разработал концепцию программы и пути ее реализации.

Программа ориентирована на достижение стандарта образования, т.е. соответствует системе требований к содержанию образования и уровню развития детей каждого психологического возраста. Программа<sup>10</sup> опирается на основные достижения современной отечественной и мировой педагогической и психологической науки. Она предусматривает осуществление процесса обучения и воспитания дошкольника в русле его реальной многообразной и постоянно развивающейся деятельности, в тесном сотрудничестве и взаимопонимании со взрослыми и сверстниками.

Программа выдвигает основные генетические задачи для каждого психологического возраста, решение которых обеспечивает возможность нормального социального, познавательного, эстетического и физического развития. Каждая линия развития на каждом этапе онтогенеза вносит свой вклад в формирование базисных характеристик личности.

<sup>9</sup>Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой. – М.: Просвещение, 1987.

<sup>10</sup>Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» / Под ред. С. Л. Новоселовой и др. // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 64–70.



Программа «Истоки» носит инновационный характер. Она направлена на формирование творческой личности ребенка. Важнейший момент новизны – ее базисный характер, позволяющий по-разному реализовывать заложенное в ней содержание. Последнее становится возможным благодаря выделению в ней возрастных характеристик по трем психологическим периодам, задач и показателей развития детей к концу каждого периода.

В программе развития и воспитания детей в ДООУ «Детство» (кафедра дошкольной педагогики Российского государственного института им. А. И. Герцена) представлены фольклор, произведения устного народного творчества, народные игры, музыка и танцы, декоративно-прикладное искусство России. Обучение на занятиях направлено на систематизацию, углубление и обобщение личного опыта ребенка. Количество занятий и их продолжительность не регламентированы. Педагогу предоставляется право самостоятельно определять необходимость их проведения, содержание, способ организации и место в режиме дня.

Программа ориентирована на социально-личностное развитие ребенка и включает новый важный раздел «Отношение ребенка к самому себе» (самопознание).

Три взаимосвязанные линии развития ребенка пронизывают все разделы программы, придавая ей целостность и единую направленность. Это линии чувств, познания и творчества.

«Наш дом – природа»<sup>11</sup> – авторская программа (составлена Н. А. Рыжовой), обеспечивающая преемственность в экологическом образовании дошкольников с начальной школой по предметам «Окружающий мир», «Природоведение». Особое внимание в ней уделяется формированию целостного взгляда на природу и место человека в ней. У детей формируются первые представления о существующих в природе взаимосвязях и на этой основе – начало экологических взглядов и кругозора, ответственного отношения к окружающей среде, к своему здоровью.

Важное значение в программе придается нравственному аспекту; развитию представлений о самоценности природы, эмоциональному положительному отношению к ней, выработке первых навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе и в быту.

Дети приобретают также первоначальные умения, позволяющие им участвовать в сильной практической деятельности по охране природы родного края.

Программа ориентирует воспитателя на системный подход в экологическом образовании старших дошкольников. Все ее разделы связаны друг с другом, а завершающие темы являются обобщением предыдущих. Так, блок занятий «Лес» (сообщество) изучается после блоков «Растения», «Животные», «Почва», которые дают дошкольникам отдельные представления о живых организмах и их связях с окружающей средой.

Программа содержит базовый компонент, который конкретизируется с учетом местных условий: эколого-географических, национально-культурных. Она состоит из ряда блоков, каждый из которых, в свою очередь, включает комплекс тем. В I блоке «Я и природа» дети знакомятся с различными, доступными их пониманию компонентами окружающей среды. II, III блоки – «Воздух» и «Вода» в их взаимосвязи. IV блок «Человек и природа» является обобщающим по отношению к предшествующим.

Программа включает в себя теоретическую часть для педагогов по экологии, созданию развивающей среды и указания по работе с родителями.

«Я – Человек»<sup>12</sup> (С. Я. Козлова) – программа приобщения ребенка к социальному миру. При взаимодействии ребенка и взрослого происходит процесс социализации личности ребенка: чем основательнее организован процесс взаимодействия, тем активнее будет ребенок.

Цель – сформировать у ребенка представление о себе как представителе рода человеческого, о людях, об их чувствах, поступках, правах и обязанностях; о разнообразной деятельности; о космосе; о том, что было когда-то и

<sup>11</sup> Рыжова Н. А. Наш дом – природа: Программа по экологическому образованию дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 1996.

<sup>12</sup> Козлова С. Я. Я – человек: Программа приобщения ребенка к социальному миру // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 1.

чем мы гордимся – иными словами, сформировать собственное видение мира.

Стержневое содержание программы – знание о человеке, которое позволяет ребенку сознательно включиться в процесс самовоспитания. Дошкольник еще не способен целенаправленно воспитывать себя, но мнение о себе, понимание своей сущности, того, что он – Человек, постепенное осознание своих возможностей будут способствовать тому, что ребенок приучится быть внимательным к своему физическому и психическому здоровью, через себя научится видеть других людей, понимать их чувства, мысли, поступки.

Программа содержит три раздела: «Что я знаю о себе», «Кто такие взрослые», «Земля – наш дом». Каждый раздел включает 2–3 мини-программы для тех детей, кто проявил интерес к определенной области действительности. Каждый раздел несет три функции: передача знаний; вызывание эмоций; побуждение к деятельности.

Формы работы: коллективная; подгрупповая; индивидуальная.

Детский сад – это дом ребенка, и ребенок должен чувствовать себя уверенным, защищенным, убежденным в том, что его любят, удовлетворяют разные его потребности; участвовать в обустройстве дома. Ребенок должен знать не только свои обязанности, но и права.

Советы автора к использованию программы: не усложнять (цель – дать первоначальные знания; вызвать интерес); помнить, что перед вами дошкольник; поддерживать в ребенке уверенность.

Первая российская **телевизионная образовательная программа «Улица Сезам»**<sup>13</sup> для детей дошкольного возраста выходит в эфир с октября 1996 г. на канале НТВ. Это символ познавательной детской активности, любознательности, радости открытия секретов окружающего мира, тяги ко всему новому и одновременно стимул для развития мотивации маленького ребенка к учебе, познанию мира. «Улица Сезам» задумывалась и создавалась по принципу телевизионного журнала, где чередуются студий-

ные, документальные и мультипликационные сегменты разной продолжительности. Первый цикл «Улицы Сезам» состоит из 52 серий, и они будут повторяться в течение 2 лет. Продолжительность серии в эфире – 30 минут. Для российской «Улицы Сезам» были специально разработаны характеры основных персонажей – обитателей двора на «Улице Сезам», среди которых и обычные люди, и сказочные персонажи. «Улица Сезам» создается на основе учебного плана – он состоит из 5 больших разделов, каждый из которых делится на подразделы, включающие в себя конкретные цели и разъяснения.

Первый раздел: собственное тело, здоровье и безопасность, эмоции, пути получения знаний, способность решать проблемы и преодолевать неудачи. Все цели этого раздела объединены ведущей идеей: ребенок должен верить в себя, в свои силы и возможности и гордиться тем, что он уже умеет делать (а вчера еще не умел!).

Раздел «Окружающий мир» знакомит ребенка с природным окружением и средой, созданной человеком.

Раздел «Общество» предполагает формирование модели поведения ребенка как общественной личности в его взаимоотношениях с членами семьи, другими детьми и взрослыми, помогает узнать основные социальные учреждения и правила.

Раздел «Познавательная организация» закладывает основы систематических знаний и логического мышления.

Раздел пятый при помощи символов знакомит ребенка с основами чтения, письма и математики. В ДОУ целесообразно использовать плакат «Улицы Сезам» – своеобразное дидактическое пособие. На нем изображены все основные аспекты учебного плана «Улицы Сезам»: времена года; домашние животные; самостоятельность; оригами; экономное воспитание; русское народное искусство; средства коммуникации; музыкальные инструменты; вкусная и полезная пища; современные технологии; средства передвижения.

Персонажи плаката разные: белые и темнокожие, блондины и брюнеты, дети с разным размером глаз, девочка в инвалидном кресле, мальчик в

<sup>13</sup>Образовательная телевизионная программа «Улица Сезам»: Методические рекомендации для педагогов ДОУ // Вестник образования. – 1996. – № 4. – С. 46–83.



очках, но все они доброжелательно играют друг с другом и с главными персонажами передачи.

Лозунг плаката «Учиться – интересно» – это основная идея «Улицы Сезам».

Опираясь на краткий обзор современных программ для дошкольных учреждений, мы видим, что ученые – педагоги и психологи – предлагают самые различные конкретные пути и технологии дошкольного образования. Позиция автора этой статьи близка позиции Л. А. Венгера, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, В. В. Давыдова.

«...Воспитатели должны не только втягивать детей в различные виды развивающей их совместной и индивидуальной деятельности, но и ненавязчиво прививать им новые ее формы... Важным критерием успешности работы дошкольного учреждения можно считать появление у детей определенных психологических качеств и показателей. Ключевым среди них является высокий уровень развития творческого воображения. Сюда же следует отнести умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами...»

Я не считаю целесообразной подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже «развивающих») с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики необходимо проводить в формах игровой и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей<sup>14</sup> – мы придерживаемся такой же точки зрения.

Замечательный педагог и психолог П. Ф. Каптерев<sup>15</sup> писал, что, ратуя за педагогику, «основанную не на государственных предписаниях, а на удовлетворении потребностей детской природы, на данных науки, физиологии и психологии, общество вносит жизнь и свет в школьное дело, служит источником его совершенствования...»<sup>16</sup>.

Неоспоримым достоинством рассмотренных программ для дошкольных образователь-

ных учреждений является их внимание к психическому развитию ребенка, так как период дошкольного детства характеризуется значительными изменениями в развитии познания, общения с окружающими, детских деятельностей, самой личности. Анализируемые программы могут успешно использоваться при творческом подходе к ним педагогов-воспитателей, учете уровня подготовленности детей и возможностей конкретного ДОУ.

При всех достоинствах современных программ есть и недостатки.

Один из них – недостаточное внимание вопросам преемственности со школьным образованием. Эти вопросы еще мало разработаны, но без осуществления преемственности будет нарушен единый целенаправленный процесс обучения и воспитания детей, что в свою очередь неблагоприятно может сказаться на физическом и психическом здоровье детей.

Программа «Детство» – комплексная программа. В ее основу положены «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду», поэтому она наиболее подходит для работы в ДОУ на современном этапе. Остальные же программы – базисные, порционные – не могут использоваться как самостоятельные, а могут, на наш взгляд, служить лишь дополнением к основной программе для более глубокой работы по одному из разделов воспитания и обучения.

Телевизионные программы идут по каналам, которые, к сожалению, транслируются не во всех регионах, поэтому не все дети могут посмотреть эти передачи. Кроме того, существует большая вероятность нарушения систематичности просмотра, а значит, и систематичности усвоения знаний. Из-за малой просвещенности населения некоторые родители даже не знают о существовании таких программ, отсюда – не могут привлечь детей к их просмотру.

Итак, наличие разнообразных программ для ДОУ дает широкий простор творческим поискам и обилие возможностей развивающего образования детей в самом ответственном возрасте ребенка – первом семилетии его жизни.

<sup>14</sup>Давыдов В. В. Последние выступления. – Рига, 1998. – С. 46–47.

<sup>15</sup>См. статью о П. Ф. Каптереве в этом номере. – *Пед.*

<sup>16</sup>Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – С. 432.

## ГОТОВИМ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

**Л. В. КОВАЛЕВА,**

*заведующая детским садом № 123 г. Мурманска*

Обновленная школа требует иной, чем прежде, подготовки будущих первоклассников к школьному обучению. Специфических знаний по традиционным для детского сада направлениям (математика, грамота и т.п.) становится явно недостаточно. Сегодня акцент в детском саду должен делаться на обеспечение фундамента той базовой культуры, которая позволит ребенку в дальнейшем успешно овладевать разными видами деятельности на последующих ступенях образования.

Каким образом решаются эти непростые задачи?

В практике детских садов и школ Мурманска появились совместные педсоветы учителей и воспитателей по вопросам преемственности в работе. Такие совместные советы педколлективов школы № 55 и детского сада № 123 рассматривали пути более качественной подготовки дошкольника к учебе в школе. На педсоветах были определены основные задачи, включающие:

- развитие самостоятельности при решении творческих задач;
- формирование творческого воображения, любознательности;
- развитие коммуникативности.

Не отказываясь от традиционных, хорошо зарекомендовавших себя направлений подготовки детей к школе (формирование математических представлений, развитие речи, анализ звукового строя языка, логопедическая коррекция), педагоги детского сада обновляют формы и методы работы, апробируют новые типы занятий с дошкольниками.

Поговорим об этом на примере детского сада № 123.

Развитию любознательности как основы познавательной активности будущего ученика способствует специально организованная среда. В старших возрастных группах сада оформлены (в соответствии с программой «Детство») так называемые центры науки. В них представлено

множество пособий, игр, книг по определенным видам человеческих знаний. В детском саду есть естественнонаучный, экологический, исторический, математический центры, центр искусства и т.д. В этих центрах представлены разнообразные макеты, материалы для экспериментирования, энциклопедии, продукты детского творчества. Здесь периодически демонстрируются творческие работы детей и их родителей.

В детском саду подготовлены серии занятий, которые дают толчок к возникновению разнообразных детских «почему», а интерес, возникающий в ходе этих занятий, имеет продолжение в свободной деятельности в вышеуказанных центрах. Вот некоторые названия этих занятий: «На земле русской», «История вещей», «Я и мир», «Как все начиналось», «Путешествие бутерброда» и т.д.

В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется интеллектуальному развитию ребенка, формированию навыков и практических приемов мыслительной деятельности. Занятия под названием «Учимся думать» основаны на материалах «Информатики для малышей» В. В. Дубининой, играх А. З. Зака, мнемотаблицах интеллектуального тренинга Е. Д. Сафоновой и т.д. Здесь дети учатся высказывать суждения, выделять существенные признаки, задавать вопросы, выдвигать гипотезы. Малыши узнают способы сохранения и передачи информации.

Таким образом, к концу дошкольного возраста дети получают не только математические знания, но и с удовольствием воспринимают все новое, учатся анализировать, комбинировать, планировать.

В нашем детском саду создан компьютерный класс, который работает на основе программы «Знайка». Она помогает закреплять полученные знания и решать задачи самостоятельно. Занятия проводятся два раза в неделю.

Особое внимание уделяется развитию у детей творческого воображения, чему способст-





вовало распространение системы ТРИЗа (теория решения изобретательских задач) в детском саду. Методист детского сада имел возможность участвовать в семинарах по данной системе и получил соответствующий сертификат.

Занятия «Клуба мудрецов» проводятся во всех возрастных группах. Их любят все дети. На них дошкольники учатся систематизировать свои знания об окружающем мире. Здесь малыши учатся сочинять необычные сказки, создают маленькие изобретения, учатся нестандартно мыслить. Дети учатся культуре спора, доказывают свою точку зрения, развивают коммуникативные способности. Комната фантазии оформлена детскими изобретениями, сказками.

На занятиях в изостудии «Волшебная кисточка» дети не только передают с помощью разнообразных материалов реальные предметы, явления, но и воплощают в рисунке свои представления, свое отношение к миру. А разнообразие техники (монотипия, кляксография, коллаж, рисование двумя руками, граттаж и др.) расширяют представление ребенка об изобразительных средствах. Творческое воображение позволяет будущему школьнику стать восприимчивым к окружающему миру.

Есть в детском саду и театральная студия. На занятиях «Маленький актер» дети с помощью жестов, мимики, речи учатся быть более эмоциональными, а это в свою очередь развивает коммуникативные способности, формирует навыки связной речи. Занятия в театральной студии помогают не только овладеть эмоциональной сторо-

ной речи, но и служат средством психокоррекции детей (помогают раскрепостить «зажатого» ребенка, учат выдержке непоседу и т.д.). Дети с удовольствием участвуют в спектаклях, проявляя робкие еще актерские задатки. Интересно прошли спектакли «Снежная королева», «Вниз по волшебной реке», «Ожерелье Адельмины» и др.

Уровень подготовки детей к школе определяется с помощью диагностических методик психологом, а также учителями начальных классов. И этот уровень достаточно высок. На совместных педагогических советах школы и сада учителя отмечают умение детей рассуждать, доказывать, спорить. Наблюдая за детьми, работая с ними, психолог детского сада глубоко изучает личность каждого ребенка и при поступлении его в школу составляет подробную характеристику, которая поможет учителю лучше понять малыша, опираясь на его природные задатки и способности, предупредить возможные трудности при адаптации ребенка к школьному обучению.

Наш детский сад сотрудничает не только со школой, но и с городским Домом творчества, школой искусств, центром «Лингва». Дом творчества организует на базе детского сада музыкальный театр, кружок экологии. Дети, посещающие в детском саду кружки хореографии, обучения игре на фортепиано, ручного труда, поступив в школу, продолжают посещать занятия в Доме творчества, школе искусств.

Насыщенная, полнокровная жизнь детей в детском саду обеспечивает высокий уровень их подготовки к обучению в школе.



## особенности осознания детьми роли денег, труда и их взаимосвязи

**Е. В. КОЗЛОВА,**

*аспирант кафедры детской психологии МПГУ*

В последнее время к проблеме экономической культуры обращаются представители самых разных областей знаний: экономисты, педагоги, социологи и др. По мере взросления ребенок приобретает необходимые знания и представления об основных экономических яв-

лениях, усваивает поведенческие и моральные нормы экономической реальности.

В статье сделана попытка отразить не только знания детей о труде и деньгах как частных аспектах экономической реальности, но и проследить ценностное усвоение этих понятий.

Изучая ранние этапы экономической социализации в детстве, мы ограничились тремя областями детских знаний:

- понимание роли труда в общественной жизни,
- осведомленность о роли денег в жизни людей,
- осознание связи между трудом и деньгами в социоэкономическом феномене «богатство–бедность».

В обследовании приняли участие 211 учащихся начальных классов ряда школ Москвы и г. Комсомольска-на-Амуре (Хабаровский край).

### *Роль труда в общественной жизни*

Труд относится к наиболее фундаментальным и всеохватывающим категориям человеческой деятельности. Поэтому исследование детской ориентации в отношении труда было связано с общественным пониманием труда детьми. Мы рассмотрели точку зрения детей на труд, изучили ее определяющие характеристики с точки зрения детей и детское восприятие значимости труда в общественной жизни.

Детям было предложено ответить на два вопроса: «Что такое труд?», «Зачем многие взрослые работают?».

На первый вопрос были получены ответы, которые можно условно разделить на три части. Дети считают, что труд есть: а) средство получения денег, б) деятельность и в) место, куда ходят.

Ответы, связанные с деньгами, доминируют, часто выступая единственным компонентом детского определения. Но часть ответов включают два или более компонентов. В табл. 1 показан рост значения денег в понимании работы детьми в зависимости от их возраста. Анализ таблицы указывает также на вездесущность этого аспекта в детском восприятии работы.

Т а б л. 1

### **Что такое труд?**

Варианты ответов детей	Возраст детей, лет			
	7–8	8–9	9–10	10–11
	в процентах			
Средство добывания денег	29,7	46,1	49,1	50,0
Деятельность	29,7	30,7	19,6	18,4
Место, куда ходят	10,6	9,2	4,9	2,6
Комбинированные ответы	19,1	9,2	19,6	26,4
Не знаю	8,8	4,8	5,2	2,6
Другие ответы	2,1	–	1,6	–
Количество детей	47	65	61	38

Из таблицы видно, что ответов «Не знаю» даже среди первоклассников мало. Более того, если мы признаем, что ребенок, который дал один из основных ответов, имеет хотя бы зачаточное представление о труде, мы обнаружим, что 89,1% первоклассников и 97,4% четвероклассников демонстрируют понимание этого понятия.

Для сравнения были опрошены младшие подростки. При анализе содержания ответов семиклассников тема «деятельность ради денег» оказалась доминантной (60%), затем шла тема «деятельность, не связанная с деньгами» (35%). Анализ показал значимые половые различия среди ответов детей всех классов относительно денежного аспекта. Мальчики гораздо чаще девочек определяют работу, главным образом, как средство приобретения денег. Дальнейший анализ показал, что тенденция рассматривать работу как деятельность по получению денег не относилась к социально-экономическому статусу, за исключением семиклассников. Относительно последних полученные данные позволяют думать, что дети из рабочих семей к 13 годам более предрасположены к точке зрения о работе как о деятельности, связанной с деньгами, чем дети из семей интеллигенции. При анализе условий семейного воспитания выяснилось, что среди детей, подчеркивающих денежный аспект работы, очень высок процент детей более или менее регулярно получающих от родителей деньги на карманные расходы (71%). Тогда как у семиклассников этот процент относительно невысок (45%).

С этими данными согласуются и ответы детей на второй вопрос – «Зачем многие взрослые работают?» Большинство первоклассников (70,2%) дают ответы типа «Чтобы деньги зарабатывать» и только 19,2% ответили «Не знаю». К четвертому классу это соотношение меняется на 92,1% и 7,9% соответственно.

В целом можно сказать, что большинство детей 6–7 лет уже имеют привычное представление о труде, которое во многом еще носит потребительский характер. Это проявляется в том, что дети связывают труд главным образом с получением денег. Подобное понимание за-



крепляется с годами, причем у мальчиков сильнее, чем у девочек. Тем не менее оно не соотносится с социальным статусом, а объясняется скорее особенностями семейного воспитания (предоставление карманных денег, обсуждение финансовых проблем, совершение совместных покупок и др.). Таким образом, большинство детей младшего школьного возраста понимают труд в первую очередь как средство добывания денег.

### Роль денег в жизни человека

В представлении детей о труде взрослых преобладающей является потребительская ориентация, связанная с деньгами. Как дети понимают деньги? Учащимся были заданы два вопроса: «Что такое деньги?», «Как взрослые получают деньги?». В табл. 2 отражено осознание детьми основной функции денег – их купательской способностью.

Табл. 2

#### Что такое деньги?

Варианты ответов детей	Возраст детей, лет			
	7–8	8–9	9–10	10–11
	в процентах			
Бумажки	14,8	7,6	4,9	2,6
То, на что покупают	42,5	53,8	57,3	65,7
Комбинированные ответы	21,5	23,4	26,2	26,3
Не знаю	10,6	7,6	3,2	–
Другие ответы	10,6	7,6	8,4	5,4
Количество детей	47	65	61	38

Понимание детьми роли денег растет с возрастом и к 10 годам составляет 94,6%. Под «другими» ответами были обобщены ответы типа – «баксы», «валюта» и др. Из таблицы видно, что почти четверть детей (21,2 %) дали ответ «не знаю» и не до конца осознают основную функцию денег. Тогда как все дети имели опыт обращения с деньгами. Это позволяет предположить, что осознание детьми функции денег и денежных отношений происходит на более ранних возрастных этапах.

При анализе ответов детей бросается в глаза тот факт, что лучше осознают назначение денег и знают наименование денежных знаков дети, которые чаще пользуются ими (совершают покупки в присутствии родителей или самостоятельно) и получают карманные деньги.

Как взрослые получают деньги? Забегая вперед, отметим, что осознание того, откуда

берутся деньги, также начинает формироваться на более ранних возрастных этапах.

Из табл. 3 видно, что один из основных вариантов ответа выявляет раннее осознание значимости работы как источника получения денег.

Табл. 3

#### Как взрослые получают деньги?

Варианты ответов детей	Возраст детей, лет			
	7–8	8–9	9–10	10–11
	в процентах			
Зарабатывают на работе	55,3	72,3	80,3	84,2
Другие ответы	34,0	23,1	18,1	15,8
Не знаю	10,7	4,6	1,6	–
Количество детей	47	65	61	38

Соотношение ответов «другие», полученное у первоклассников, изменяется почти наполовину к четвертому классу. А количество ответов о том, что деньги зарабатываются на работе, возрастает от 55,8 до 84,2%. Анализ полученных данных показал, что подобные ответы, как правило, характерны для детей из семей с высоким социально-экономическим и образовательным уровнем, где с детьми говорят о финансовых проблемах семьи и дают возможность совершать операции с деньгами.

Что же включает в себя вариант ответа «другие»? Для первоклассников характерны высказывания типа «дали» (другие люди, президент и т.п.), «нашли», «выиграли» и др. Во II–III классах начинают фигурировать ответы, указывающие на криминальные способы добывания денег, как-то: кража, ограбление банка (эти ответы характерны для мальчиков). К 10 годам «другие» ответы приобретают несколько иные формы: высказывания, характерные для девочек, – «Банки и сберкассы существуют для распределения денег между людьми».

Более 3/4 детей из семей с высоким образовательным уровнем выделяют работу как основной и единственный ответ на вопрос в отличие от немногих более половины детей из семей с низким образовательным уровнем.

Таким образом, восприятие зарплаты как экономической категории начинается сравнительно рано и имеет значимое расхождение в зависимости от возраста, пола и социальных различий.

*Характеристика социального неравенства в представлении детей*

Расслоение общества в нашей стране стало неизбежным и общепринятым фактом. Социально-экономический феномен «богатство – бедность» осознается нами как результат этого расслоения, в котором существует понятная нам связь «работа – деньги» с влиянием на нее различных факторов, таких, как уровень образования, характер работы, престижность и оплачиваемость той или иной профессии и др.

А устанавливают ли эту связь дети? Кто такой, по их мнению, богатый человек, а кто бедный? Почему одни люди становятся богатыми, а другие бедными? Детям были заданы вопросы: «Кто такие богатые (бедные) люди?», «Почему одни люди становятся богатыми, а другие – бедными?». Варианты ответов на первый вопрос приведены в табл. 4.

Табл. 4

**Кто такие богатые?**

Варианты ответов детей	Возраст детей, лет			
	7–8	8–9	9–10	10–11
	в процентах			
Ролевый статус (царь, президент и др.)	25,5	15,3	9,8	7,8
Кто имеет много денег	46,8	50,7	59,0	60,5
Кто имеет недвижимость (дома, землю, заводы и др.)	12,7	12,3	13,1	5,2
Комбинированные ответы	8,7	18,7	15,5	26,5
Не знаю	6,3	3,0	1,6	–
Количество детей	47	65	61	38

Доминируют ответы, связанные с деньгами. Основным (а в большинстве случаев – единственным) критерием богатства, по мнению первоклассников, являются деньги, их абстрактное количество («много денег»). Ответы «Не знаю» редко встречаются даже у первоклассников, а к 9–10 годам они практически исчезают.

Вторым по значимости критерием для первоклассников стал ролевый статус, который к 10–11 годам утрачивает свою роль. Изменяется и содержание подобных ответов. Если для первоклассников богатыми людьми являются в первую очередь цари, короли (реже президенты), то к концу младшего школьного возраста это президент страны, премьер-министр, директора фирм, банков и т.д. Прослеживается

то, что дети в своих суждениях активно подражают родителям, называя (к примеру) конкретные фамилии из российского и американского правительств. Критерий недвижимости (земля, дома, машины, заводы) приобретает свою значимость с возрастом, хотя редко остается единственным признаком богатства. Если у первоклассников он часто комбинируется с ролевым статусом, то к концу младшего школьного возраста недвижимость связывается с количеством денег и реальным социально-экономическим статусом человека в обществе. На вопрос «Кто такие бедные?» дети отвечают практически с диаметральной противоположностью «есть – нет».

На вопрос «Почему одни люди становятся богатыми, а другие – бедными?» уже многие первоклассники устанавливают связь «работа – деньги». По их мнению, богатые люди те, кто много и хорошо работает и поэтому получает много денег. А бедные – это те, кто плохо и мало работает или совсем не работает. Отмечаются детьми и личностные качества (богатые – «хитрые», «жадные»), а бедные – «добрые», «делятся»). К 10–11 годам часть детей начинают вычленять такие факторы, влияющие на доходность работы, как образование, престижность профессии, карьера. Подобные ответы, как правило, характерны для мальчиков, тогда как девочки устанавливают связь между количеством и качеством работы и некоторыми чертами и особенностями личности (доброта, дисциплинированность, аккуратность и др.). Это говорит о влиянии поло-ролевых стереотипов на поведение детей и их представления о работе. Мы видим, что на протяжении младшего возраста идет наполнение содержания понятия «социальное неравенство» конкретными фактами и экономическими связями, а также делаются попытки устанавливать закономерности.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

В возрасте 7–8 лет у детей начинают устанавливаться характерные черты в восприятии рассматриваемых экономических терминов: отмечается вовлеченность в экономическое поведение и выражается оценка отдельных ас-



пектов экономической реальности. Большинство детей имеет постоянные трудовые обязанности, в частности, заботятся о младших братьях и сестрах. Начинает осознаваться общественная значимость труда, хотя деятельность ради денег остается доминантной. Мальчики этого возраста чаще девочек определяют работу как средство приобретения денег. В то же время девочки чаще акцентируют внимание на общественной полезности труда. Можно сказать, что представление о работе у детей данного возраста во многом носит потребительский характер. Большая часть детей уже имеет карманные деньги и начинает планировать «свои» покупки. С возрастом происходит дифференциация таких экономических категорий, как деньги, зарплата, премия. Дети начинают осознавать такое явление, как социальное неравенство. Для объяснения причин возникновения социального неравенства используются некоторые экономические термины, говорится о значении уровня образования, о квалифицированности работы и т.п.

В 9–10 лет начинают проявляться половые различия в уровне сформированности отдельных экономических понятий. Так, мальчики лучше осведомлены о назначении забастовок и откуда берутся деньги для выдачи зарплаты. У мальчиков сильнее проявляется тенденция считать, что способный человек должен получать за свою работу больше денег. Происходит дальнейшая дифференциация таких экономических понятий, как «цена», «зарплата», «доход». При объяснении основных экономических понятий используются другие экономические понятия (например, при объяснении понятия «зарплата» дети слышат определения, что такое труд, деньги, банк).

Прослеживая усвоение детьми младшего школьного возраста некоторых базовых экономических понятий, можно отметить, что в данном возрасте происходит уточнение и дифференциация уже имеющихся знаний. С ними дети начинают знакомиться в более раннем возрасте, и к началу поступления в школу у них уже сформированы элементарные представле-

ния о некоторых социально-экономических явлениях. Осознание детьми роли денег, работы и их взаимосвязи происходит по мере возрастания контактов с экономическим миром взрослых, бесед родителей, влияния средств массовой информации. И уже к 10–11 годам формируются представления, мало отличимые от представления детей 13–14 лет (как положительных, так и отрицательных). По данным зарубежных исследователей, установлено, что именно к этому возрасту формируются базовые знания об экономическом мире взрослых. Эти знания без специального обучения не изменяются и остаются у взрослого человека. Примерно с указанного возраста в школе предлагается учебный курс «Основы экономики». На наш взгляд, его с небольшими переработками целесообразно было бы давать в младшем школьном возрасте.

На основании вышеперечисленных выводов можно дать родителям и педагогам некоторые рекомендации:

Больше рассказывайте детям о своей профессии. Объясняйте источники получения денег. Чаще обсуждайте с детьми финансово-бытовые проблемы семьи – это дает им чувство принадлежности к своей семье и повышает у них чувство ответственности.

Вместе совершайте и обсуждайте покупки. Выделяйте детям деньги на карманные расходы. Обсуждайте, для чего могут быть использованы деньги, поощряйте их личные сбережения.

Учителям начальных классов можно порекомендовать делать акцент на экономических вопросах при изучении профессий, труда людей, социально-экономических процессов и явлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Б о я р и н ц е в а А. В. Психологические проблемы экономической социализации // Педагогика. – 1994. – № 4.  
К о н И. С. Социология личности. – М., 1967.  
П о л я к о в В. А., С а с о в а И. А. Непрерывное экономическое образование молодежи // Педагогика. – 1994. – № 4.  
Х а р а ш А. У. Человек рынка // Общественные науки и современность. – 1992. – № 5.

## Словари на уроке

**А. А. БОНДАРЕНКО,**

*Новосибирский государственный педагогический университет*

Нужен ли словарь начальной школе? Нужен! – в один голос готовы заявить учителя начальных классов. Еще бы! Попробуй сказать обратное и сразу же прослынешь грибоедовским Скалозубом. Уж лучше в дружном хоре провозгласить единодушное «да» словарю. Но одно дело – «проголосовать» за, а совсем другое – начать работу со словарем на уроке.

«А мы уже давно со словарями работаем! – слышишь другие ответы. – Наши ученики на уроке и Ожегова, и Даля сами читают!» Почему-то становится грустно. И это вместо того, чтобы расхвалить такого замечательного учителя, поставить его в пример тем, кто словари в руки совсем не берет. Почему? Да потому, что младшие школьники – это всего лишь дети, которым 7, 8, 9, 10 лет. Заметьте, 7, а не 17! И словарь для ребенка должен быть «по росту», «по размеру» – по возрасту. Вы одежду или обувь берете своим детям по их размеру? Наверное, на семилетнего малыша не захотите надеть костюм своего мужа? На восьмилетнюю девочку – свое платье? Представили себе, как нелепо будут смотреться такие дети? Так и со взрослыми словарями русского языка на уроке в начальной школе. Сами по себе словари и Ожегова, и Даля, и многие другие, почитаемые каждым интеллигентным русским человеком, прекрасны. Но видеть их на парте второклассника или третьеклассника нелепо. Девочка-худышка с трудом берет словарь Ожегова в руки: книга очень тяжелая, на страницах мелкие-премелкие буквы, море слов. Попробуй отыскать нужное – и урока не хватит. Часто учитель, стараясь помочь детям освоить словарь, приносит эту тяжелую книгу на урок с уже готовыми закладками. Ребенку только остается озвучить то место, в которое «ткнет» палец учителя. «Младенец. Что означает это слово? Прочти, Андрюша, в словаре Ожегова!» – учитель раскрывает словарь по закладке и тычет палец в нужное место. Андрюша, с трудом удерживая ускольза-

ющую строку, читает: «Дитя, ребенок. Грудный ммм...». Учитель исправляет: «Грудной». И добавляет: «М – это младенец». Мальчик старательно перечитывает: «Грудный младенец». Это не выдуманный мной эпизод, а картинка из жизни. Зато на уроке проведена работа со словарем, и не с каким-нибудь, а со словарем Ожегова! Часто на уроках русского языка в начальной школе дети работают с орфографическим словарем для средней школы. Это та же самая «одежда» на несколько размеров больше – не по «росту». Даже лекарства для детей делают не такие же, как для взрослых! И вкус, и запах, и доза – все другое. А знания для детей и для взрослых, выходит, можно «давать» совершенно в одинаковом виде. Что тут церемониться, язык-то родной, не иностранный какой-нибудь! Все по-русски написано! Это для английского языка ребенку нужен специальный – детский! – словарь, а для русского – и обычный взрослый пригодится.

Часто приходится слышать от учителей начальных классов и такое: «Родители в моем классе набрали разных словарей русского языка для своих детей. Каждый приносит на урок то, что у него есть». И действительно, каких только словарей ни накопили своим чадам мамы и папы, страстно желающие, чтобы их единственный (зачастую!) ребенок рос грамотным и образованным. Сейчас в стране море словарей русского языка. Особенно для младших школьников. Особенно для первоклассников. И большеформатные, и с картинками. Часто этим и ограничиваются все их достоинства. Но многие ли покупатели – мамы и папы, бабушки и дедушки – умеют сориентироваться в изобилии напечатанных словарей? Нет, конечно. А сделать хороший подарок сыну или дочке, внуку или внучке очень хочется. Вот и берут то, что привлекает прежде всего своей формой (обложкой, красками, цветом) или броским рекламным заголовком.



Вот один из таких словарей – «Мой первый словарь в картинках» издательства «Линка-Пресс». Художники не пожалели ни красочных поз для изображения животных, ни колоритного цвета для показа бытовых предметов. А с какой выдумкой изображены люди! Придумана и увлекательная методическая находка: часть слов дана без картинок, пусть малыш нарисует их сам на специально отведенном для этого свободном месте. Все привлекает: и размер книги, и рисунки, и заголовок, и зазывные обращения к детям и их родителям. Бери не глядя – не пожалеешь! Но уж если приглядишься... Среди жизненно актуальных для малышей **первых** слов русского языка такие, как *бижутерия, рептилии, эфес*. От «методической находки» вообще заходишь в тупик. К каким же словам авторы предлагают ребенку нарисовать свою картинку? Вот эти слова: *белиберда, ерунда, финтифлюшка*. А вот и сами толкования слов, предназначенные для той несчастной девочки или несчастного мальчика, которым мама подарит эту книжку. «*Океан* – глубоководное пространство между материками». Остановитесь на миг и представьте себя 6–7-летним ребенком. Удалось ли вам без затруднений прочитать каждое слово определения? И что вы поняли после чтения? Что такое *материк*? Какое такое *пространство*? О чем говорит вам слово из 13 букв – *глубоководное*, если вы его и осилили? Продолжайте читать глазами семилетки: «*Флаг* – одноцветное или разноцветное полотнище, часто с эмблемой. Флаг – символ государства». Даже если вы до словаря и знали, что такое флаг, в этом тексте будете «спотыкаться» на каждом слове. Как много такого рода «педагогических поэм» на современном книжном рынке!

За последние 10 лет ситуация со словарями в начальной школе приобрела прямо-таки революционный характер. Многочисленные издательства страны – и государственные, и негосударственные – буквально обрушили на начальную школу горы словарей. Сориентироваться в этом изобилии учителю начальных классов не

просто. А уж выбрать из этого «глубоководного пространства» словарь, с которым можно было бы работать на уроках русского языка в начальной школе, и вовсе проблема.

Что было десять лет назад в издательстве «Просвещение», занимающемся выпуском учебной литературы для школы? Прежде всего «Орфографический словарь» П. А. Грушников. Замечательный словарь, кстати, переиздававшийся в «Просвещении» чуть ли не ежегодно. (Сейчас многие ранее не известные издательства печатают большое количество орфографических словарей для начальной школы «по Грушникову», правда, не упоминая даже фамилии автора!) Со словарем Грушников не всегда работали на уроках, но словарь живет, продолжая традиции русской начальной школы.

Второй словарь – «Толковый словарик русского языка» Н. М. Неусыповой (под редакцией Т. А. Ладыженской). Эта книга, объясняющая лексическое значение примерно 500 слов, вышла в издательстве «Просвещение» разовым изданием тиражом 250 тысяч экземпляров, но, к сожалению, не стала фактом школьной практики по многим причинам (здесь и незначительный объем слов для толкования; и бурная перемена всей общественно-политической жизни в стране, вызвавшая стремительное старение лексики словаря; и отсутствие методики работы со словарем такого типа).

Сейчас «Просвещение» осуществляет выпуск серии словарей русского языка для учащихся начальных классов. Уже издан орфоэпический словарь «Говори правильно» и толковый «Что это? Кто это?» в двух книгах<sup>1</sup>. (В планах издательства орфографический словарь «Как обмануть ошибки» и словообразовательный «Что растет из корня?»)

В этой статье хочется рассказать о том, что это за словари и как работать с ними на уроках русского языка в начальных классах.

Каков словарный запас младшего школьника? (Кстати, многие учителя начальных классов затрудняются дать хотя бы приблизительный ответ на этот вопрос.) М. Р. Львов для 6–7-

<sup>1</sup>Бондаренко А. А., Гуркова И. В. Говори правильно: Орфоэпический словарик. – М.: Просвещение, 1995; Бондаренко А. А., Гуркова И. В. Что это? Кто это? Толковый словарь для учащихся начальных классов: В 2 кн. – Кн. 1. – М.: Просвещение, 1996.

летнего малыша называет такие цифры: от 3 до 7 тысяч слов. Средний объем словаря ребенка младшего школьного возраста не может не соотноситься с размерами словарей, адресованных детям. В орфоэпическом словаре около 2 тысяч слов, в толковом – примерно 4 тысячи. Само содержание каждого из словарей определяется их спецификой. Задача словаря «Говори правильно» – научить детей правильному произношению слов и их грамматических форм. Толковый словарь вводит ребенка в мир лексических значений слов русского языка.

С чего начинается театр? С вешалки, как известно. А словарь? С обложки! Вот с нее и начинается знакомство с книгой. Методика чтения-рассматривания книги, разработанная Н. Н. Светловской, актуальна и для словарей русского языка, поэтому учителю начальных классов не составит труда организовать знакомство со словарем на уроке.

– «Говори правильно» – так называется словарь. Чему он научит? Зачем нужно говорить правильно?

– «Что это? Кто это?» – так называется толковый словарь русского языка.

*Толковый, толковать* – слова-родственники. *Толковать* – значит объяснять. Чему же научит толковый словарь? Зачем он нужен?

– *Словарь* – почему книга так называется? Чем словарь похож на другие книги? Чем отличается?

Когда начинать знакомство со словарем? Тогда же, когда начинается работа с букварем. Изучают дети гласные и согласные буквы – ищите эти буквы в словаре (в алфавите, среди выделенных букв в тексте, в начале заголовочных слов). Нетворческая, казалось бы, работа. Но она исподволь приучает ребенка к мысли, что словарь – это книга особенная, в ней есть строгий порядок следования слов. После знакомства с алфавитом умение видеть этот порядок и пользоваться им при поиске нужного слова оттачивается. У детей далеко не сразу появляется умение искать слова по алфавиту. Помните, в книге Э. Успенского девочка Галя и крокодил Гена искали в словаре слово *леопард*? Галя считала, что надо смотреть на букву *p*, потому что леопарды рычат. А Гена пред-

лагал посмотреть букву *k*, потому что они кусаются. Конечно, нужны специальные упражнения для освоения алфавита. Но, я уверена, такие упражнения есть в опыте каждого учителя. Это и нахождение лишней буквы в ряду стоящей по алфавиту группы букв; это и «печатание на машинке», когда дети по очереди проговаривают весь алфавит; это и заучивание стихотворений об алфавите (С. Маршака, Б. Заходера и др.); это и пропевание алфавита на мотив какой-либо песенки. Покажу здесь один из приемов работы с алфавитом.

Алфавит разбивается на три одинаковые части – по 11 букв и заучивается по частям с помощью начальных стихотворных заставок (выучить сразу весь алфавит малышу, конечно, не под силу). Сначала проговаривается заставка, потом часть алфавита.

– Первую часть учим вместе с ученым *змием* – так в старину называли змея-волшебника:

От буквы А до буквы Й  
Летим мы, как ученый змий!  
**А Б В Г Д Е Ё Ж З И Й**

– Вторую часть учим вместе со **львом**:  
От буквы К до буквы Ф  
Мы мчимся, словно смелый лев!

**К Л М Н О П Р С Т У Ф**

– Третью часть учим вместе с **улиткой** (устали лететь по небу и мчаться по джунглям!):

От буквы Х до буквы Я  
Ползем с улиткой – ты и я!  
Х Ц Ч Ш Щ Ъ Ы Ь Э Ю Я

Работа с алфавитом по словарю позволит детям сделать маленькие научные открытия. Уже первоклассники способны посчитать, сколько страниц в словаре занимают слова на ту или иную букву. Дети своими глазами убеждаются, что такое частотность букв в русском языке. Сравните количество страниц на букву *б* и букву *п* в словарях и вы увидите, что слов на *п* гораздо больше, чем на *б*. Слов на *к* больше, чем слов на *г*. И орфоэпический, и толковый словари подходят для таких языковых наблюдений.

На уроках знакомства со словарем дети узнают, как строится весь словарь и каждая его страница, какова «символика» словаря (графические выделения, сокращения), рассматрива-





ется приложение. Все это составляет как бы подготовительный этап работы со словарем.

Основная работа со словарем на уроке может проводиться в двух направлениях, названных еще автором «Орфографического словаря» Павлом Алексеевичем Грушниковым (Грушников П. А. Как познакомить учащихся начальной школы с орфографическим словарем // Начальная школа. – 1956. – № 12). Первое – использование словаря как специального справочника. Второе – использование словаря в качестве учебника русского языка. Раскроем содержание и особенности каждого из направлений работы.

### Словарь-справочник

Каждый словарь – своеобразное справочное бюро, которое может дать ответы на любые вопросы. Как произносить слово: *хво́я* или *хвоя́*; *ску́Чный* или *скуШный*? Как правильно сказать: *щупалец*, *щупальцей*, *щупальцев*? Изменяется ли слово *шимпанзе*? Какого рода слово *шампунь*? Эти вопросы – для словаря «Говори правильно».

В практике начальной школы очень распространён такой вид работы над произношением слова: «Спишите слова, обозначьте ударение, проверьте по словарю». Я думаю, это упражнение словно перевернуто с ног на голову. Младший школьник еще не умеет говорить правильно. Такое упражнение заставляет его оценить свое произношение по нормам уже постфактум: после того как ошибка зафиксирована им в собственной тетради. Словарь выступает в роли контролера, рецензента, верховного судьи. Альфонс Доде в своих воспоминаниях о Тургеневе приводит такой любопытный факт: «Тургенев признался мне, что Академия и академический словарь повергают его в трепет. Он перелистывает дрожащими пальцами этот грозный словарь, точно кодекс словосочетаний, карающий любую вольность. После этих поисков он терзается сомнениями, которые убивают удачу и лишают его всякого желания дерзнуть» (Доде А. И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. – М.: Правда, 1988. – С. 312).

Многие наши дети в младшем школьном возрасте не менее впечатлительны, чем великий русский писатель, поэтому ситуацию «словарь-контролер» надо перевести в ситуа-

цию «словарь-подсказчик», «словарь-помощник». Не лучше ли практиковать упражнение наоборот: списать слова, обозначить ударение, пользуясь словарем, и прочитать слова так, как этого требует знак ударения.

Вот одно из орфоэпических упражнений по словарю «Говори правильно».

### «Колокольчик».

Колокольчик стоит около самых «опасных» слов – слов, в произношении которых затрудняются не только дети, но и взрослые.

• Выпишите из словаря пять слов с колокольчиком.

Указывается буква, например, *с* (*свёкла*, *сливовый*, *случай*, *статуя*, *столяр*).

• Выпишите из словаря 2 слова с колокольчиком:

а) существительные;

б) глаголы;

в) прилагательные.

• Составьте предложения, используя слово с колокольчиком.

Что называют слова? Что такое гроза? Что значит сравнить? *Прекрасный* – это какой? Кто такой герой? На эти вопросы ответит словарь «Что это? Кто это?».

Учить искать ответы на вопросы о семантике слова в толковом словаре можно на традиционных для начальной школы упражнениях. Покажем некоторые из них на примере работы с первой книгой толкового словаря (I и II классы).

### 1. Наоборот.

Найдите слово с противоположным значением.

(Страница словаря записывается на доске.)

*мир* – с. 22 (*война*)

*ответ* – с. 22 (*вопрос*)

*низкий* – с. 24 (*высокий*)

*веселиться* – с. 30 (*грустить*)

*дорогой* – с. 31 (*дешёвый*)

### 2. Близкие по смыслу.

Замените слова одним словом, близким для них по смыслу.

*большой, громадный* – с. 77 (*огромный*)

*сверкать, сиять* – с. 15 (*блестеть*)

*лёгкий, несложный* – с. 96 (*простой*)

*некрасивый, безобразный* – с. 116 (*страшный*)

*сообразить, догадаться* – с. 127 (*угадать*)



### 3. Загадки из словаря.

Найдите отгадку в словаре. Указывается страница или буква, на которую начинается слово-отгадка.

Загадка полностью берется из самого словаря, опускается лишь загадываемое слово. Например, в словаре:

*Тыква.* Тыква больше всех овощей в огороде. Из нее варят сладкую кашу. Раньше в тыквах, как в бочках, солили огурцы.

В загадке на уроке:

- Она больше всех овощей в огороде. Из нее варят сладкую кашу. Раньше в этом, как в бочках, солили огурцы.

(с. 126, *тыква*)

- Ее сразу узнаешь по белой с черными полосками коре. У русских это – любимое дерево.

(с. 13, *берёза*)

- Это получается, когда теплый и холодный воздух движется навстречу друг другу.

(с. 21, *ветер*)

- Он начинает петь рано утром, взлетая в небо и опускаясь на землю. Чем выше он взлетает, тем звонче его песня.

(с. 37, *жаворонок*)

Ребенок учится понимать, что словари – книги, которым можно, как и взрослым, задавать вопросы (поле общения для наших «почемучек» увеличивается!), и ответы на эти вопросы будут всегда конкретными. Это первое. Детям становится ясно, что к каждому словарю нужно обращаться со своими вопросами. К орфоэпическому – о произношении. К орфографическому – о написании. К толковому – о значении слова. Это второе.

#### *Словарь-учебник*

Какие разделы включает в себя программа по русскому языку в начальных классах? Всем известные «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». Все эти программные разделы могут осваиваться на материале словарей. Словарь выступает в роли дополнительного учебника русского языка на любом уроке. Возьмем раздел «Звуки и буквы». Словарь «Говори правильно» представляет собой широкие возможности для проведения фонетико-графических упражнений по данному разделу. Покажем некоторые из них.

### Найди слово!

- Слово находится среди первых пяти слов на букву *а*. Оно заканчивается на последнюю букву алфавита. Запишите слово, разделите на слоги для переноса.

(*авáрия*)

- Слово начинается и заканчивается последней буквой алфавита. Запишите слово. Обозначьте ударение, подчеркните безударные гласные.

(*я́блоня*)

- Слово прячется на странице 87, столбик слева. В слове два слога, второй слог – ударный. Знака ударения над словом нет. Спишите слово, подчеркните гласные буквы. Объясните, почему нет знака ударения.

(*шофё́р*)

- Слово прячется на странице 87, столбик справа. В слове два слога, второй слог ударный, а все согласные – мягкие. Спишите, подчеркните согласные буквы.

(*щавéль*)

- Слово прячется на странице 35, столбик справа. Оно находится среди последних пяти слов. Первый слог в слове – ударный. Спишите. Подчеркните букву, обозначающую звонкий согласный звук.

(*ко́мпас*)

- Слово прячется на странице 65, столбик справа. Оно отвечает на вопрос «какой?» (это имя прилагательное) и произносится не так, как пишется. Запишите. Подберите к нему слово, отвечающее на вопрос к т о? ч т о? (имя существительное).

(*ш*  
(*ску́чный*))

- Слово находится на странице 32, столбик слева. В слове гласных больше, чем согласных. Запишите слово. Разделите на слоги для переноса.

(*какао*)

Малышам всегда интересно работать с теми страницами словаря, на которых есть рисунки. В словаре «Говори правильно» рисунки художника В. И. Тильмана сгруппированы по алфавитному принципу. Произносительных помет над словами нет, что побуждает ребенка еще и еще раз заглядывать в столбики слов. А виды фонетико-графического разбора по стра-



ницам с картинками остаются прежними: найти задуманное, спрятавшееся слово.

- С. 12.

Выпишите слово, в котором первый слог – ударный, все согласные звуки – звонкие.

(*ангел*)

- С. 82.

Выпишите слова, в которых звуков меньше, чем букв.

(*циркуль, церковь*)

- С. 59.

Выпишите слова, в которых гласные буквы обозначают два звука.

(*рояль, ружьё*)

- С. 19.

Выпишите слова, которые различаются ударением.

(*гвоздики, гвозди́ки*)

Практически каждая конкретная тема программы по русскому языку может быть освоена на материале обоих словарей. Например, изучается правописание *жи-ши, чу-щу, ча-ща* – предложите выписать из словаря слова, начинающиеся этими сочетаниями. Изучается род имен существительных – пусть дети используют словарь для поиска примеров существительных мужского, среднего и женского рода.

Вот некоторые виды работы со словарями по теме «Родственные слова. Состав слова».

#### «Говори правильно»

- С. 18, столбик слева.

Найдите пары родственных слов. Выпишите их из словаря.

(*велосипед, велосипедист; верблюд, верблюдица; весело, весёлый*)

- С. 65.

К данным существительным подберите родственные прилагательные, разберите их по составу.

*сила (сильный)*

*слива (сливовый)*

*смола (смолистый)*

- С. 81 (страница с картинками).

Найдите родственные слова, выделите в них корень.

(*царь, царица*)

#### «Что это? Кто это?»

(Книга 1)

- С. 144.

Найдите родственные слова, докажите.

(*чудище, чудо*)

- С. 142.

Прочитайте первые два слова. Родственные ли это слова? Объясните.

(*чай, чайка*)

Запишите первое слово, подберите к нему родственное.

- С. 138 (страница с картинками).

Запишите названия спортивных игр. Проверьте, правильно ли вы это сделали, посмотрите приложение «Проверь себя» (с. 153). Образуя от одного из этих слов новое существительное с суффиксом *-ист*.

Несколько слов в заключение. Уважаемые учителя! Вполне вероятно, что проводимые вами упражнения со словарями гораздо интереснее, чем те, которые предлагаются здесь. Ведь методика работы со словарями рождается на уроке. Хочется лишь одного: чтобы вся работа со словарями русского языка на уроке была подчинена одному желанию – **пристрастить** малыша к чтению такого рода книг. Не **привить** (любовь к словарю), а **культивировать** (работу со словарями), нет, эти «биологические» глаголы совершенно не подходят. Именно **при-страст-ить**. Помните фильм Михаила Козакова «Безымянная звезда»? Школьный учитель годами выкраивает деньги из своей скудной зарплаты, чтобы купить старинный звездный каталог, в сущности словарь звезд. Страсть к книге, мечта ее иметь, читать, держать в руках – и стать счастливым! Словарик для ребенка тоже может стать крупинкой жизненного счастья. Но это должен быть словарь, написанный для него. Словарь, который он может читать сам, без переводчика-взрослого. Словарь, который рассказывает о русском языке и о русских словах просто и понятно, как самые близкие люди: мама или бабушка! Словарь-ровесник, словарь-друг.

И наконец о словариках на последних страницах учебника русского языка. В конце всех учебников русского языка для начальных классов есть «Словарь для справок», а в некоторых – и словарь «Произноси правильно». Там собраны слова так называемого орфографического (и орфоэпического) минимума. Словни-

ки в учебниках похожи, как близнецы. Традиция отбора таких «словарных слов» авторами поддерживается из учебника в учебник, будь то пробный или действующий учебник. Вот и бьются наши дети и учителя, затверживая зубок именно этот минимум. Но почему, скажите, именно в I классе ребенок навек должен запомнить написание слов *лопата* и *тарелка*, *канава* и *овраг*? Не лучше ли с I класса приучать его в любом трудном случае заглядывать в орфографический словарь русского языка? Даже во время диктанта (пусть не контрольного, а обычного, рабочего)! Это же ученик **начальных** классов! Он только учится правильно писать и говорить. Еще успеем проконтролировать его знания и умения! Кстати, эта «крамола» не придумана нами, а взята из работ известного педагога и методиста В. А. Добромылова, который выступал за официальное разрешение пользоваться словарем при выпол-

нении контрольных работ и даже на экзаменах. Сейчас эту крамольную рекомендацию мало кто из методистов решится просто поддерживать, а не то что претворять в жизнь. Нам же она кажется очень разумной именно для начальной школы. Приучим детей обращаться к словарям за советом и помощью – воспитаем культурного русского человека. Человека, которому не стыдно будет сказать: «Не знаю, минуточку, сейчас я посмотрю в словаре!»

Парадокс нашей школьной практики не в том, что дети запоминают определенное количество «словарных слов», а в том, что они делают это без обращения к специальным книгам – словарям. Без детских словарей проводится вся словарная работа на уроках русского языка в начальных классах. Все три или четыре года. И не прав тот, кто думает, что такие «дремучие» школы в современной жизни – исключение. Увы...

## Работа над стихотворением «Снежинка» К. Д. Бальмонта

**Э. М. РОДИОНОВА**, кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Чувашского госпединститута  
**Т. В. ПРОКОПЬЕВА**, учитель начальных классов  
Калининской школы Вурнарского района Чувашской республики

Стихотворения К. Д. Бальмонта – поэта «серебряного века» – лишь недавно были включены в учебные хрестоматии для начальной школы. Это стихотворения «Снежинка», «Осень», «Капля».

Уроки чтения по произведениям К. Д. Бальмонта представляют широкие возможности для эмоционального, интеллектуального, духовного, эстетического развития. Многие его произведения имеют два уровня содержания – конкретный, реалистический, лежащий на поверхности, и глубинный, философский, символический, скрытый в подтексте. Характеризуя символическую поэзию, К. Д. Бальмонт писал: «Это поэзия, в которой органически, не насильственно, сливаются два содержания: скрытая отвлеченность и очевидная красота, –

сливаются так же легко и естественно, как в летнее утро воды реки гармонично слиты с солнечным светом».

Стихотворение «Снежинка», помимо конкретного содержания, имеет глубинный, символический подтекст.

### СНЕЖИНКА

Светло-пушистая  
Снежинка белая,  
Какая чистая,  
Какая смелая!

Дорогой бурною  
Легко проносится.  
Не в высь лазурную –  
На землю просится.

Лазурь чудесную  
Она покинула,  
Себя в безвестную  
Страну низринула.



В лучах блистающих  
Скользит, умелая,  
Средь хлопьев тающих  
Сохранно-белая.

Под ветром веющим  
Дрожит, взметается,  
На нём, лелеющем,  
Светло качается.

Его качелями  
Она утешена,  
С его метелями  
Крутится бешено.

Звезда кристальная.  
Но вот кончается  
Дорога дальняя,  
Земли касается.

Лежит пушистая  
Снежинка смелая.  
Какая чистая,  
Какая белая!

Содержание стихотворения представляет собой описание пути снежинки с неба на землю. В стихотворении, помимо самой снежинки, описываются такие природные явления, как ветер, лучи солнца, метель, тающие хлопья, небо – «высь лазурная». Однако за внешним планом, реалистическим, скрыт второй план – символический, рассказ о душе человека, прошедшего через жизненные испытания, но сохранившего чистоту и красоту души. Этот второй план вырисовывается благодаря метафорам, олицетворениям, эпитетам, одушевляющим снежинку. Кроме того, образы неба, земли, ветра также имеют традиционный символический смысл, что и помогает созданию второго, символического плана содержания. Однако учителю, на наш взгляд, не обязательно добиваться от детей понимания философского содержания произведения, хотя опыт работы показывает, что при умелой организации урока даже ученики обычной школы способны воспринять с помощью учителя этот второй, символический план.

В любом случае, работая над текстом стихотворения в школе, необходимо раскрыть роль метафор, эпитетов – художественных определений, объяснить их смысл, а также своеобразие композиции стихотворения.

Использование эпитетов является излюбленным приемом К. Д. Бальмонта, что отмечается почти всеми исследователями. Любит поэт и сложные эпитеты. Большую роль прилагательные-эпитеты играют уже в первой строфе стихо-

творения, где дается описание снежинки. Эпитет *светло-пушистая* подчеркивает мягкость, воздушность, легкость снежинки. Эпитет *белая* выделен инверсией, так как слово *белая* является ключевым в данном стихотворении, употребляется в разных строфах – 1-й, 4-й, 8-й. Именно эпитет *белая* подготавливает появление близкого по смыслу определения *чистая*, которое в языке употребляется и при характеристике неживых предметов, и при характеристике человеческой души. В тексте стихотворения слово *чистая* одновременно реализуется в обоих значениях: реализация второго значения происходит под влиянием метафорического эпитета *смелая*. Их смысловая близость подчеркивается употреблением в одинаковой синтаксической конструкции, повтором слова *какая*. Так, уже в 1-й строфе возникает второй, символический план стихотворения.

Во 2-й строфе начинается повествование о пути снежинки из «выси лазурной» на землю. Описание этого пути займет следующие четыре строфы, которые и подтверждают смелость снежинки. Снежинка не боится «дороги бурной», стремительности движения. В этой строфе также важную роль играют эпитеты, но уже появляются и глаголы. Оба эпитета, выделенные инверсией, в сочетании с существительными, к которым они относятся, создают второй, символический план, который не вступает в противоречие с реалистическим изображением, а наслаивается на него, возникая на его основе. Слово *дорога* синонимично слову *путь*, которое часто употребляется в значении «жизненный путь, течение жизни». Реализации этого второго значения способствует и употребление слова *бурная*, так как этот эпитет лучше сочетается со словом *жизнь*, чем со словом *дорога*, поэтому словосочетание *дорога бурная* символизирует здесь сложный жизненный путь, проходящий ярко, насыщенно, в борьбе и стремлениях. Словосочетание *высь лазурная* также реализуется здесь в двух значениях: в прямом – *голубое небо*, так как снежинки падают с неба на землю, и в то же время это словосочетание вызывает представление о чем-то прекрасном, тихом, безмятежном. В этой строфе небо противопоставляется земле. Это противопоставление способствует актуализации традиционных символических значений у слов *небо* и *земля*: небо традиционно является

символом высокодуховных устремлений, земля – олицетворение плоти, материальной жизни, это нечто низменное и в то же время основа, твердь. Второй символический план поддерживается и метафорическим употреблением глагола *просит-ся*, подчеркивающего сознательный, волевой характер движения снежинки.

Противопоставление неба и земли сохраняется и в следующей, 3-й строфе, где смелость снежинки вновь подтверждается тем, что она «себя в безвестную страну низринула». Безвестная страна – это земля, к которой она стремится. Эпитеты *чудесная* и *безвестная* подчеркивают противопоставление между небом и землей, а глаголы *покинула*, *низринула* – волевой характер движения снежинки.

Описывая дальнейший путь снежинки на землю, автор вновь использует слово *белая*, восхищаясь умением снежинки сохранить белизну и тем самым чистоту, верность самой себе, в то время как другие исчезают в «лучах блистающих». Глагол *скользит* передает плавный, медленный, красивый характер движения. Однако в 4-й строфе преобладают эпитеты, относящиеся к снежинке и одушевляющие ее – *умелая*, *сохранно-белая*. Снежинка остается в центре повествования, все остальное – *лучи блистающие*, *хлопья тающие* – представляют собой лишь фон, на котором она выделяется.

Зато в следующих двух строфах появляется образ ветра, и все повествование становится более динамичным, в нем преобладают глаголы, описывающие движения снежинки и действия ветра, который также одушевляется. Ветер символизирует превратности судьбы, резкие повороты, изменения. Снежинка «дрожит, взматается», то есть ее движения становятся более резкими, неровными, их направление изменяется то вверх, то вниз. И все же ветер бережет, лелеет снежинку, которая «светло качается», т.е. она не сломлена жизненными испытаниями, сохраняя свою чистоту, синонимом слову *чистый* здесь выступает слово *светло*.

Ветер утешает снежинку и в то же время «крутит ее бешено». Сильные страсти, неожиданные повороты судьбы, путь, полный борьбы, движения, – таков второй, символический план, вступающий за картиной, нарисованной в 6-й строфе.

Седьмая строфа – описание конца пути, достижения цели. Вновь, как и во 2-й строфе, появляется слово *дорога*. Вместо слова *снежинка* употребляется слово *звезда*, что, конечно же, не случайно. Звезда имеет четкие очертания. Слово *звезда* традиционно символизирует нечто прекрасное, чистое, высокое, звезда ассоциируется с небом. Снежинка, достигнув земли, не утратила связи с небом, душа человека сохранила стремление к высокому, а жизненные испытания закалили ее.

Последняя строфа возвращает к началу стихотворения, но не является чистым, буквальным повторением, хотя в ней изменены лишь первое слово и порядок расположения эпитетов *белая* и *смелая*. Глагол *лежит*, стоящий в начале последней строфы, объединяет последнюю строфу с предыдущей. Употребление прилагательного *смелая* здесь предшествует прилагательному *белая*, так как рассказ о пути снежинки, требующем от нее смелости, завершен, а белизна, чистота ее сохраняется, несмотря на все испытания, которым подверглась снежинка в пути.

Работа над стихотворением начинается с краткой вступительной беседы, цель которой – настроить класс на правильное восприятие стихотворения, эмоционально подготовить. Беседа может содержать такие вопросы: что это такое – белый, пушистый, на землю ложится? В какое время бывает снег? Всегда ли он идет одинаково? А какой снег вам больше нравится: тихий, спокойный, хлопьями, мокрый, колочий, с ветром, метелью? Какие чувства вызывает у вас идущий снег? Почему свежий снег скрипит, когда по нему идешь?

Далее дети зачитывают сочинения о снежинке, написанные дома по впечатлениям от прогулки по зимнему лесу. После этого можно предложить детям представить себя снежинкой. Учитель включает музыку А. Вивальди «Времена года» или пьесу «Декабрь» из фортепьянного цикла П. И. Чайковского «Времена года» и дает ученикам задание: представьте себе, как вы летите с неба на землю, кружитесь, взлетаете, плавно опускаетесь. Расскажите, что вы видите и что чувствуете.

После такой подготовки учитель сам выразительно читает стихотворение. Затем начинается проверка первичного впечатления. Дети отвечают на вопросы: куда стремится снежинка? Почему автор называет ее смелой? Какие строчки или





строфы вам особенно понравились? Прочитайте их. Почему автор так восхищается снежинкой? Какие слова в стихотворении на это указывают? С каким чувством надо читать это стихотворение?

Затем дети читают стихотворение самостоятельно, про себя, готовясь к чтению вслух. Сначала зачитывается каждая строфа, анализируется смысл отдельных слов и предложений, из которых состоит строфа. После выразительного чтения 1-й строфы дети находят прилагательные, с помощью которых описывается снежинка.

Прочитав 2-ю строфу, дети объясняют, куда стремится снежинка, что такое «лазурная высь», а также значение слова *бурная*. Объяснения требует и слово *проносится*, обозначающее стремительное движение.

После чтения 3-й строфы дети находят в ней словосочетания, описывающие землю и небо, объясняют, почему они в этой строфе так обозначены, что значат для снежинки земля и небо. Очевидно, необходимо будет поработать над значением глагола *низринула*, который обозначает движение вниз. Полезно будет сопоставить этот глагол с родственным глаголом *ринуться* – «совершить резкое, решительное, стремительное движение».

При анализе 4-й строфы дети выполняют следующие задания: находят слово, с помощью которого описывается движение снежинки, объясняют его значение, затем выясняют, почему автор называет снежинку умелой, в чем заключается ее умение. Затем находят в тексте ответ на вопрос, что происходит с другими снежинками («в лучах блистающих») и, наконец, отыскивают прилагательное, которое уже употреблялось при описании снежинки в начале стихотворения.

Следующие две строфы объединены темой ветра, поэтому лучше прочитать их вместе, а затем приступить к анализу каждой из строф. Детям предлагаются такие вопросы и задания: найдите слова, относящиеся к ветру. Как он ведет себя по отношению к снежинке? Что означает слово *лелеять*? Каким может быть ветер? Какие слова указывают на слабый, мягкий ветерок, а какие – на сильный, порывистый? Найдите слова, с помощью которых описываются движения снежинки на ветру. Почему она дрожит, взматывается? Здесь, очевидно, необходимо объяснить значение приставки *вз-*, обозначающей движение вверх,

для этого привести слова, где приставка *вз-* употребляется в том же значении: *взвиться, взойти, взбежать, взлететь*. Какое движение обозначает глагол *качается*? Какие слова показывают, что снежинке нравится качаться на ветру?

Анализ 7-й строфы строится следующим образом: чем отличается содержание этой строфы от предыдущих (дети должны ответить, что в предыдущих строфах описывалась дорога на землю, а здесь снежинка уже достигла своей цели). Какое слово автор использует вместо слова *снежинка*? Что такое *кристальная*? От какого существительного образовалось это прилагательное?

Прочитав последнюю строфу, дети сравнивают ее с первой, находят отличия, выясняют, с чем связаны эти отличия.

Так происходит работа над пониманием поверхностного смысла стихотворения. Если учитель сочтет необходимым дать углубленный анализ содержания, то ему необходимо акцентировать внимание на тех словах, которые одушевляют снежинку, изображают ее как разумное существо: *чистая, смелая, просится, покинула, низринула, умелая, дрожит, утешена*. Вывод может сделать сам учитель.

После подробного анализа содержания стихотворения можно поработать над композицией стихотворения, разделив его на части и озаглавив их.

1. Начало пути на землю (1-я, 2-я, 3-я строфы).
2. В лучах блистающих (4-я строфа).
3. На ветру (5-я и 6-я строфы).
4. Звезда кристальная (конец пути) – 7-я и 8-я строфы.

Можно спросить, какие слова повторяются в стихотворении и почему.

Затем дети учатся читать стихотворение выразительно по частям и целиком. Если ребенку будет понятно каждое слово в стихотворении, ему не составит особого труда выразительно его прочитать, передав соответствующие чувства. Само стихотворение после такого анализа предстает как произведение словесного искусства, в котором все слова организованы таким образом, что способны выразить богатое сложное содержание.

В результате такого анализа будет продемонстрирована простота и изысканность формы, которые присущи лучшим произведениям К. Д. Бальмонта.



## Формирование самоконтроля в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач

Р. Н. ШИКОВА, Е. И. БОЛОГОВА,

Орехово-Зуевский педагогический институт

Эффективность и качество обучения математике определяется не только прочностью усвоенных знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, но и развитием учащихся.

Реализация развивающего обучения в практике составляет насущную потребность сегодняшнего дня. Немаловажная роль в этом принадлежит решению текстовых задач, так как именно задачи – мощное средство обучения и развития учащихся и средство контроля и оценки как усвоенных знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, так и уровня умственных способностей.

Не случайно поэтому текстовые задачи составляют около половины всех заданий учеников математики и на их решение отводится большая часть учебного времени. Однако практика свидетельствует о том, что при решении задач у учащихся возникают большие затруднения и они допускают большое количество ошибок. Многие учащиеся не уверены в выборе действия, посредством которого решается задача, в установлении связей и зависимостей между величинами, входящими в задачу. Более того, выполнив решение, они часто испытывают неуверенность в его правильности, а проверку решения задачи большинство не в состоянии выполнить самостоятельно.

Причины затруднений и ошибок, как правило, индивидуальны: это может быть, например, несформированность отдельных действий и умений, составляющих общее умение решать задачи, или неустойчивость мыслительной деятельности, связанная со слабой концентрацией внимания, или несформированность самоконтроля. Для выявления причин ошибок, допущенных учеником, необходимо проникновение в лабораторию его мысли: важно знать, как он рассуждал, каким способом решал задачу, какие умственные дейст-

вия и в какой последовательности выполнял, проверял ли свое решение.

В процессе решения младшим школьником текстовой задачи можно выделить следующие этапы:

- **мотивационный**, связанный с актуализацией интересов и мотивов учения;
- **ориентировочный**, на котором происходит анализ текста задачи, установление связей и зависимостей между данными и искомыми, перевод выявленных зависимостей на язык математических выражений и составление плана решения задачи;
- **исполнительный**, непосредственно связанный с реализацией плана решения задачи;
- **контрольно-оценочный**, на котором осуществляется проверка решения задачи.

Как показывает практика начального обучения математике, именно на последнем этапе у учащихся зачастую возникают затруднения, так как навыки контроля и самоконтроля у большинства слабо развиты либо вовсе отсутствуют. Поэтому развитие навыков самоконтроля, воспитание привычки оценивать результаты своего труда становится одной из важнейших задач, стоящих перед учителем.

Важную роль в воспитании самоконтроля играет контроль со стороны учителя за деятельностью школьников, который обычно направляется на установление полноты выполнения учащимися отдельных заданий и соответствия уровня овладения умением решать задачи, принятым нормам и образцам, на выявление пробелов и недочетов в их знаниях и умениях, а также на сформированность приемов взаимоконтроля и потребности в самоконтроле. В психолого-педагогических исследованиях проблем развивающего обучения, выполненных В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, их сотрудниками и последователями, обосно-



выдается важность передачи функций контроля и оценки, традиционно закрепленных за учителем, ученику.

Психологические закономерности формирования учебного действия контроля известны, однако методика работы по формированию этого действия на материале различных учебных дисциплин разработана недостаточно, а потому в практике обучения целенаправленная работа по формированию самоконтроля часто проводится от случая к случаю.

В своей статье мы сделали попытку выявить и показать возможности формирования элементов самоконтроля в процессе обучения младших школьников решению текстовых задач.

Действие самоконтроля состоит в сопоставлении совершаемого действия или его результата с соответствующими образцами: конкретными или существующими в сознании.

По мере усвоения любого учебного действия, которое начинается с того момента, как выделен образец действия, ученик многократно возвращается к образцу, сопоставляет с ним свои действия, анализирует их, корректирует как сами действия, так и представление о них. Образец же, с которым школьник сопоставляет совершаемые им действия, может быть представлен как во внешнем, так и во внутреннем плане: в данном случае это может быть памятка, содержащая запись последовательности действий при решении текстовой задачи, или запечатленный памятью образ действия учителя.

Логика формирования учебного действия контроля подчиняется общей закономерности формирования умственных действий: первоначальной формой учебных действий является их развернутое выполнение на внешне представленных объектах; затем действие выполняется в вербальном плане и на заключительных этапах переходит в план развернутой внутренней речи, после чего оно приобретает характер свернутого умственного акта.

В работе по формированию действия контроля у младших школьников следует придерживаться принципа преемственности в обучении.

Дети дошкольного возраста с удовольствием играют в игры «Сделай, как у меня», «Сде-

лай так же», «Сложи такую же фигуру», «Подбери подходящий по форме», «Найди различия», «Что изменилось» и др., способствующие развитию устойчивости, концентрации внимания на сравниваемых предметах, развитию произвольности их деятельности и формированию самоконтроля. Такая игровая практика полезна и младшим школьникам в целях отработки действия контроля во внешнем плане, с материальными предметами.

Для формирования действия самоконтроля на материале программного содержания начального обучения математике, на наш взгляд, важны такие задания, которые специально нацеливают учащихся на анализ своих действий, обнаружение и исправление различных погрешностей в их выполнении, на сопоставление своих действий с образцами, представленными в полном или схематичном, конкретном или обобщенном виде.

Приведем примеры заданий, которые целесообразно использовать для формирования у младших школьников самоконтроля на отдельных этапах решения текстовой задачи.

**Задача 1.** *Рабочий изготовил за 6 часов 72 одинаковые детали. Сколько деталей он изготовит за 4 часа?*

После самостоятельного решения задачи ученик получает контрольную карточку с записью полного решения задачи.

1)  $72 : 6 = 12$  (деталей)

2)  $12 \cdot 4 = 48$  (деталей)

Проверяя себя, ученик сравнивает свое решение с образцом, предложенным в карточке. В случае, если решение не совпадает с образцом, ученик возвращается к условию задачи, еще раз внимательно анализирует его, ищет ошибку в своих рассуждениях или вычислениях. В данном случае предлагается полная ориентировочная основа действий с конкретными указаниями как последовательности действий, необходимых для решения, так и способа вычислений.

Учащиеся, затрудняющиеся в выборе арифметических действий, которыми решается задача, вместе с условием задачи получают карточку, на которой записана схема решения задачи:

1)  $\square : \square = \square$

2)  $\square \cdot \square = \square$

В схему могут быть введены некоторые числовые данные, например:

- 1)  $72 : \square = 12$
- 2)  $\square \cdot \square = 48$

Схематический образец решения задачи на карточке помогает ученику спланировать последовательность своих действий по ходу решения задачи, способствует формированию самоконтроля на этапе выбора арифметических действий, которыми решается задача.

**Задача 2.** *В вазе было 7 груш, это на 2 больше, чем яблок. Сколько всего фруктов было в вазе?*

Вместе с задачей ученик получает карточку, на которой записано два варианта решения, одно из которых неверно:

- 1)  $(7 + 2) + 7 = 16$
- 2)  $(7 - 2) + 7 = 12$

Задание состоит в следующем: «Внимательно прочти задачу и выбери правильное решение».

Для выбора правильного решения ученику необходимо произвести анализ предложенных вариантов решения в плане установления соответствия арифметических действий характеру отношений между данными задачи.

**Задача 3.** *Девочка купила 8 конфет, а мальчик – 5 таких же конфет. Какой из вопросов можно поставить к условию задачи:*

- 1) Сколько всего конфет купили дети?
- 2) На сколько меньше конфет купила девочка, чем мальчик?
- 3) Сколько стоит одна конфета?

Задание на выбор правильного (подходящего) вопроса к данному условию способствует формированию самоконтроля на этапе анализа условий задачи.

**Задача 4.** *На карточке даны тексты двух или более задач, их краткие записи и решения. Учащимся дается задание: «Установите соответствие между условием, краткой записью и решением задачи».*

**Задачи:**

- 1) *В первой вазе – 10 роз, во второй – на 4 больше. Сколько роз в двух вазах?*
- 2) *В двух вазах 10 роз. В первой – 4 розы. Сколько роз во второй вазе?*

Краткие записи:

- а) 1 – 10
- 2 – ? на 4 больше

- б) 1 – 10
- 2 – ? на 4 больше
- в) 1 – 4
- 2 – ?
- г) 1 – 4
- 2 – 10

Решения:

- 1)  $10 + 4 = 14$
- 2)  $(10 + 4) + 10 = 24$
- 3)  $10 - 4 = 6$
- 4)  $14 + 10 = 24$

Ученик рассуждает, сверяет результаты совершаемых в уме действий с представленными на карточке вариантами решения задачи и делает свой выбор. Выбор соответствующей записи для каждой задачи и оценка их решения активизирует действие самоконтроля, а также способствует развитию гибкости, устойчивости, самостоятельности мыслительной деятельности. Осознанность действий ученика станет ясна при объяснении данного выбора. Безошибочное выполнение задания может стать основанием для вывода о достаточно развитом самоконтроле, о сформированности актуального контроля на уровне произвольного внимания.

**Задача 5.** *Ручка стоит 12 рублей, карандаш – 4. Сколько стоит пенал, если за всю покупку заплатили 36 рублей?*

На карточке дана задача и составлены различные выражения из данных, включенных в условие задачи.

Ученику дается задание объяснить, что обозначает каждое выражение для данной задачи, и выбрать те выражения, которые являются решением задачи:

- |                 |           |                 |               |
|-----------------|-----------|-----------------|---------------|
| $12 + 4$        | $12 - 4$  | $12 : 4$        | $36 : 12$     |
| $36 - 4$        | $36 - 12$ | $36 - (4 + 12)$ | $36 - 4 - 12$ |
| $(36 - 12) - 4$ | $36 + 12$ | $36 + 4$        | $36 : 4$      |

Объектом анализа ученика при выполнении задания становятся арифметические действия, которые можно произвести с данными задачи при условии постановки разных вопросов. Решение задачи предполагает выполнение учащимися контрольных действий по сопоставлению выявленных связей между данными задачи и действиями с этими данными, представленными на карточке в виде выражений.



**Задача 6.** Теплоход шел со скоростью 30 км/ч и был в пути 4 часа. На обратный путь он затратил 3 часа. С какой скоростью он шел на обратном пути?

После решения данной задачи учащимся дается задание: «Используя правило нахождения пути и скорости, проверьте свое решение»:

- 1) чтобы найти расстояние, нужно скорость умножить на время;
- 2) чтобы найти скорость, нужно расстояние разделить на время.

Данное задание предполагает актуализацию усвоенных ранее теоретических правил. Записанное на карточке правило выполняет функцию своеобразного образца, используя который ученик контролирует правильность своих действий.

**Задача 7.** В море вышло 20 лодок. Вернулось 8 больших и 6 маленьких лодок. Сколько лодок осталось в море?

Учащимся предлагается решить задачу по плану:

Найди, сколько лодок вернулось.

Найди, сколько лодок осталось в море.

Запиши решение выражением.

Вспомни, как можно вычесть сумму из числа (можно вычесть первое слагаемое, затем – второе; или вычесть второе слагаемое, а затем первое), и запиши полученное выражение.

Объясни каждое выполняемое действие (что находим первым действием, что – вторым).

Предложенные варианты заданий к задачам нацеливают ученика на осознанный контроль своих действий, анализ их содержания, последовательности, правильности и соответствия заданным схемам и образцам действий.

Одним из эффективных приемов формирования самоконтроля является *взаимопроверка*, так как многие учащиеся начальной школы более внимательно относятся к проверке работ своих товарищей, чем к проверке собственных. Дети, объединенные в пары, могут обмениваться тетрадями, для того чтобы проверить самостоятельно выполненную каждым из них работу.

Например, ученикам, сидящим за одной партой, предлагается одна карточка, на которой даны две задачи и задания:

- 1) Решите задачи (сидящий слева решает первую задачу, а сидящий справа – вторую):

1) У Оли – 5 тетрадей в клетку, а в линейку на 2 меньше. Сколько всего тетрадей было у Оли?

2) Коля купил 6 тетрадей в линейку, а в клетку на 2 больше. Сколько всего тетрадей было у Коли?

2) Проверьте решение задачи друг у друга и сделайте вывод о правильности решения ваших задач.

3) Найдите, сколько всего тетрадей у Коли и Оли вместе? Если получилось в ответе 22, то задачи решены правильно.

Каждый ученик приступает к решению своей задачи. Затем они проверяют решение друг у друга и находят общее число тетрадей, т.е. решают еще одну задачу, после чего сверяют полученный результат с ответом, предложенным учителем. Это позволяет детям убедиться в правильности выполнения заданий.

Такая форма работы способствует, на наш взгляд, развитию интереса к действиям контроля и самоконтроля. В ситуации, когда ученик получает задание проверить работу соседа, он условно принимает на себя роль учителя, с позиции которого и осуществляет контроль за выполнением задачи. Задания такого типа усиливают мотивацию и активизируют внимание ученика, формируют ответственное отношение как к решению задачи, так и к выполнению контроля.

Начинать развитие навыков самоконтроля целесообразно уже с первых дней обучения детей в школе и проводить эту работу в различных видах учебной деятельности и на различных этапах урока. Систематическая и целенаправленная работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность и самостоятельность мышления учащихся. Уровень сформированности навыков самоконтроля во многом определяет как осознанность усвоения программного материала, так и развитие способности к саморегуляции.

Перспектива дальнейшей работы по данной тематике видится в поиске более эффективных методических приемов формирования самоконтроля на различных этапах обучения решению задач, при самостоятельном составлении задач и при решении задач различными способами.

# Технология проектирования ситуаций свободного выбора учебных заданий на уроках математики

**В. В. ЗАЙЦЕВ,**

докторант Волгоградского педагогического университета

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности, обеспечивающим основные психические новообразования, является *игра*. По своей природе игра, отмечал Л. А. Венгер, это свободный вид совместной деятельности детей. Дети объединяются между собой по собственной инициативе, сами определяют сюжет игры, берут на себя соответствующие роли, распределяют игровой материал, намечают и развивают содержание игры, выполняя те или иные игровые действия (Венгер Л. А. Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. – М., 1986. – С. 13–16).

Однако с приходом ребенка в школу эти важные предпосылки свободной деятельности, заложенные в предшествующий дошкольный период, не находят дальнейшего подкрепления и развития. Учитель *сам* на уроке ставит учебные цели, *сам* определяет содержание и последовательность его освоения, *сам* оценивает успехи детей. Для традиционной парадигмы начального образования характерно то, что *все учащиеся на уроке одновременно выполняют одну и ту же работу*.

Преодолеть эту чрезмерную монополизацию учителем основных компонентов свободной деятельности помогает использование в учебном процессе *ситуаций свободного выбора*. В одной из статей (Зайцев В. В. Использование ситуации свободного выбора // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 22–24) мы уже обращались к некоторым формам свободного выбора учебных заданий. Однако опыт свидетельствует о том, что освоение ребенком этой формы учебной работы имеет определенные закономерности. Нарушение объективно существующей логики развертывания ситуаций, связанных со свободным выбором учащимися учебных заданий, затрудняет достижение

предварительно проектируемых учителем результатов, а иногда вынуждает его совсем отказаться от этой формы организации учебного процесса. Каковы же закономерности и логика развертывания ситуаций свободного выбора учебных заданий? Для ответа на этот вопрос обратимся к наблюдению за учащимися и анализу тех трудностей, которые они испытывают на различных этапах освоения свободного выбора учебных заданий.

Урок математики в I классе одной из школ г. Волгограда (начало третьей четверти). Учитель ставит перед уроком следующие цели: 1) формировать у первоклассников умение работать на уроке в автономном режиме; 2) актуализировать у учащихся потребность в рефлексии собственной деятельности по освоению математического содержания в условиях свободного выбора учебных заданий. К уроку был подготовлен дидактический материал в виде листов с печатной основой. Содержание данных листов было разбито на три группы: 1) задания, ориентированные на усвоение нумерации двузначных чисел (2 листа); 2) задания, связанные с изучением арифметических действий (12 листов); 3) задания на решение текстовых задач в одно действие (2 листа). Различное количество листов каждого вида обусловлено тем, что нумерация чисел в пределах 100 в целом была учащимися уже хорошо усвоена, а текстовые задачи практически еще не рассматривались (обучение математике в данном классе ведется *по программе Н. Б. Истоминой*, предусматривающей более позднее, по сравнению с традиционной программой, введение задач).

В структуре урока проектировались следующие *этапы*:

1) освоение учащимися незнакомых форм подачи учебных заданий, которые использу-



ются в листах с печатной основой (необходимость в данном этапе возникает периодически, по мере обновления форм подачи учебных заданий);

2) выбор группы и вида учебного задания для самостоятельного выполнения;

3) работа по листам с печатной основой;

4) подведение итогов работы и их анализ.

Опишем содержание каждого из данных этапов.

**На первом этапе** дети осваивали незнанные им формы подачи учебных заданий, которые содержались в листах с печатной основой. Для этого классная доска была разделена на три части, каждая из которых обозначалась лексически знакомым ученикам словом: *числа* (нумерация двузначных чисел); *действия* (сложение и вычитание в пределах 100); *задачи* (простые текстовые задачи на сложение и вычитание). Перед уроком в каждый из этих разделов были вписаны заготовки учебных заданий. Каждое задание имело свой порядковый номер. На уроке данные задания коллективно разбирались и образец их выполнения фиксировался на доске. Это предупреждало появление многочисленных вопросов учащихся во время работы по листам с печатной основой.

**На втором этапе** учитель предложил детям подумать и предварительно выбрать для себя раздел, из которого они будут выполнять задания. Этому очень помогает работа, проделанная на предыдущем этапе: все задания находятся на доске перед глазами учащихся.

Тем не менее наблюдения за классом показывают, что далеко не все первоклассники способны осуществить свободный выбор одного из разделов заданий. Некоторые из них начинают советоваться со своими соседями, стремятся узнать их вариант выбора и иногда подстраиваются под него: «Ты какой раздел выбрал? Первый? Тогда я тоже первый!» Другие долго не могут определиться и несколько раз меняют свое решение: «Я выберу первый раздел. Нет, лучше второй. Или нет, лучше первый!».

Здесь учителю не следует спешить свернуть эти размышления детей. В традиционном

учебном процессе у учащихся возникает не так много ситуаций, создающих возможность реализации борьбы мотивов, нелегкого процесса принятия собственного решения. Ведь любой свободный выбор сопровождается одновременным принятием на себя всей полноты ответственности за его результаты. Ответственность, отмечают философы, есть обратная сторона свободы. Без свободы нет и не может быть никакой ответственности.

Проведенная нами работа показала, что в начальный период освоения первоклассниками механизма свободного выбора учебных заданий учителю лучше избегать применения средств, ориентированных на внешнее мотивирование этого процесса (отметкой или порицанием). Не следует пока вводить и какие-либо критерии, регламентирующие процесс выбора учебных заданий. Основная задача этого периода – помочь ребенку «вжиться» в еще непривычную для него в учебном процессе ситуацию выбора, почувствовать себя субъектом этого выбора. Ведь в рамках традиционной формы организации учебной деятельности в начальной школе, для которой характерно одновременное выполнение всеми учениками класса одной и той же учебной работы, практически не находится места для проявления и реализации этого важного инструмента личностного развития – свободного выбора.

Чтобы помочь каждому ребенку окончательно определиться и зафиксировать выбранный вариант, учитель обращается к ученикам с просьбой поочередно поднять руки сначала тех, кто выбрал первый раздел, затем второй и, наконец, третий. *Этот момент фиксации результата выбора в первое время очень важен.* Он как бы говорит ребенку: «Все, рубикон пройден! Было время обдумать и взвесить различные варианты, но наступает момент, когда необходимо окончательно определиться».

В начальный период в выборе учебных заданий первоклассники ориентируются прежде всего на более интересную и занимательную форму подачи заданий. На вопрос «Почему ты выбрал именно это задание?» типичным является ответ: «Мне это задание больше понравилось». К предпочитаемым относятся и более

легкие задания, выполнение которых не требует от ученика больших усилий. Однако у части учащихся наблюдается противоположная направленность – они выбирают самые трудные задания, не учитывая при этом своих реальных возможностей. Обычно в эту группу входят дети с завышенной самооценкой.

Определившись с выбором раздела («Числа», «Действия» или «Задачи»), **на третьем этапе** урока учащиеся подходят к специальному столу, на котором находятся листы с печатной основой, и выбирают для себя конкретный вид задания. У некоторых детей неустойчивость и импульсивность в выборе учебных заданий продолжает проявляться и на данном этапе. Уже стоя перед столом, они под влиянием одноклассников или других случайных факторов вдруг неожиданно меняют свой предварительно выбранный вариант. Учителю в таких случаях следует воздержаться от вмешательства и тем более не выносить каких-либо оценочных суждений. Его основная задача – внимательно наблюдать и только в крайних случаях, по просьбе самого ребенка, оказать ему помощь в виде мягкого, непринужденного совета.

Наблюдение за поведением учащихся во время выполнения ими выбранных учебных заданий также позволило выявить их некоторые типологические особенности. Так, если некоторые из детей сразу же после выбора задания «с головой» ушли в работу, то значительная часть прибегла к действиям ориентировочного характера. Это проявилось в том, что некоторые дети стали идентифицировать свои задания с теми образцами, которые были представлены на классной доске. Другие предварительно наблюдали за процессом выполнения аналогичного задания своим соседом (иногда это наблюдение прерывалось уточняющими вопросами).

*Очень важным этапом в использовании ситуаций свободного выбора учебных заданий является подведение итогов работы.* На данном этапе необходимо актуализировать у учащихся потребность в рефлексии собственной деятельности, направленной на освоение математического содержания в условиях свободно-

го выбора учебных заданий. Для этого был использован следующий прием.

Учитель попросил каждого ребенка из всех выполненных им примеров выбрать два: самый легкий и самый трудный. После этого каждый ученик выходил к доске и записывал в левой части доски те задания, которые оказались для него легкими, а в правой – трудными. Выписанные задания стали предметом последующего коллективного анализа, проводимого под руководством учителя. В результате было выявлено, что почти для всех учащихся класса самыми легкими были задания, связанные с нумерацией чисел, сложением и вычитанием в пределах 10. Самыми сложными оказались примеры на сложение и вычитание двузначных чисел с переходом через десяток. Таким образом, рефлексия успешности освоения учащимися различного вида математического содержания в условиях свободного самостоятельного выбора учебных заданий послужила основой для развития их собственного целеполагания.

Следует отметить, что на вопрос «Какой вариант работы вам больше понравился: когда задания дает учитель или когда вы их выбираете сами?» многие дети выбрали второй вариант. Однако несколько человек предпочли первый вариант, объясняя это следующим: «Учитель лучше знает, какие задания нам дать, а мы сами можем ошибиться». Как видим, уже в I классе проявляется стремление некоторой части учащихся уклониться от свободного выбора, передав эту функцию учителю (Э. Фромм этот феномен назвал *бегством от свободы*). В данную группу обычно входят неуверенные дети, с заниженной самооценкой, низким уровнем развития рефлексивных способностей.

Приведем описание фрагментов наблюдений за первоклассниками в условиях их свободной самостоятельной деятельности в другом классе (I класс, средняя школа № 134 г. Волгограда, учитель – Г. Г. Кукушкина). В этом классе в первом полугодии свободная самостоятельная деятельность первоклассников планировалась и осуществлялась в режиме два часа в неделю (первые два урока пят-



ницы). Во втором полугодии объем данной работы был увеличен до пяти часов (весь учебный день пятницы). Это стало возможным благодаря следующим новообразованиям, приобретенным учащимися в течение первого полугодия:

1) освоение опыта работы в автономном режиме, при котором функция прямого и непосредственного управления учителем учебной деятельностью младших школьников становится минимальной;

2) умение учащихся самостоятельно планировать свою учебную работу;

3) возрастание степени произвольности их поведения, что проявилось в частичном смещении акцента с внешней регуляции деятельности на механизмы внутренней саморегуляции.

**Первый этап:** коллективное планирование своей индивидуальной учебной деятельности на весь рабочий день (временной интервал – 15 мин).

Учитель предложил первоклассникам следующую программу работы на день по четырем учебным предметам, которая была зафиксирована на классной доске:

Русский язык	Математика	Чтение	Естествознание
<ul style="list-style-type: none"> <li>• мягкие согласные – с. 90, № 228</li> <li>• жи-ши, ча-ща, чу-щу – с. 85, № 212</li> <li>• чк, чн, щн – с. 88, № 220</li> <li>• текст и предложение – с. 90, № 232</li> <li>• ударение – с. 91, № 233</li> <li>• алфавит – с. 97, № 253 (все задания – для самостоятельного выбора)</li> </ul>	<p>Работа по листу с печатной основой, содержание которого включало 2 блока:</p> <p>1) блок обязательных заданий (нумерация, задачи, уравнения, величины);</p> <p>2) блок вариативных заданий (сложение с переходом через десяток, вычитание с переходом через десяток, комбинированные задания), выполнение которых сопровождается раскрашиванием</p>	<p>Полное или частичное чтение произведения из учебника</p>	<p>Рассказ Б. Ржевского «За спасение больных»</p>

На данном этапе каждый ребенок знакомился с предложенной учителем программой работы и из вариативной части заданий индивидуально для себя выбирал те, которые он планировал выполнить в течение рабочего дня. Последовательность выполнения заданий по различным учебным предметам также определялась самим ребенком. По просьбе учителя некоторые дети комментировали причину своего выбора заданий из вариативной части и последовательность их выполнения.

Наблюдение за учащимися показало, что большинству из них пока еще сложно осуществлять рефлексию своей деятельности по освоению учебного содержания различного вида. Поэтому в данный период самостоятельная дифференциация младшими школьниками содержания учебного материала не может выступать в качестве ведущего фактора их целеполагающей и планирующей деятельности. Этот вывод в дальнейшем подтвердился в ходе проверки результатов выполнения блока вариативных заданий по математике (в данный блок входили задания, связанные с решением предложенных примеров и последующим раскрашиванием определенным цветом чешуек рыбок, на фоне которых записаны примеры).

Почти все дети класса выбрали первое задание. Оно было наиболее объемным по количеству примеров, но содержательно эти примеры были менее сложными. На просьбу учителя мотивировать свой выбор большинство учащихся ответило: «Я выбрал это задание потому, что здесь больше раскрашивать».

Таким образом, на данном этапе в самостоятельном выборе учебных заданий первоклассники в основном ориентируются на внешние, формальные характеристики заданий (интересный, занимательный характер их представления). Содержательная сторона ими почти не фиксируется и не выступает основой для постановки целей и планирования собственной деятельности.

Для того чтобы им в этом частично помочь, все предложенные для выбора учебные задания по русскому языку были дифференцированы по содержанию: мягкие согласные; правописание слогов жи-ши, ча-ща, чу-щу; суффиксы чк, чн, щн; текст и предложение; ударение; алфавит (см. таблицу).

**Второй этап:** первая часть свободной самостоятельной деятельности учащихся (временной интервал – оставшаяся часть первого урока и весь второй урок).

Наблюдения за работой учащихся в условиях свободной самостоятельной деятельности позволило выявить некоторые индивидуальные различия:

*а) по характеру включения в учебную работу.*

Большинство детей сразу же активно включилось в работу. Этому значительно помогло предварительное планирование, осуществленное на предыдущем этапе. Однако в действиях отдельных детей проявляется некоторая медлительность. Не спешит начать работу Максим. Сначала он молча наблюдает за работой Насти, а затем о чем-то с ней советуется. Сразу же возникли вопросы к учителю у Пети. Решив их, он некоторое время сидит молча, размышляя над листом с печатной основой, а затем опять обращается за помощью к учителю.

Учитывая большое многообразие предложенных учителем заданий, можно было бы ожидать серию многочисленных уточняющих вопросов со стороны учащихся. Вот как образно описывает *С. Л. Рябцева* (Дети восьмидесятых: Дневник учителя. – М., 1989) похожую ситуацию, так хорошо знакомую учителям начальных классов:

– Прочитайте упражнение 17. Далее подробно все разъясняю. Повторяю для верности. Вроде все. Вопросы есть? И тут начинается!

– А какое упражнение делать? А его писать, да? А что, 17-е упражнение писать? А что, 17-е упражнение делать, да? А писать в тетради, да? А какое упражнение делать?.. Казалось бы, ничего особенного, просто дети не поняли. Но беда в том, что дети и не старались понять.

В наблюдаемом классе похожей ситуации «массового непонимания» не возникло. Поэтому, оценивая в целом способность данного класса активно включаться в учебную работу, можно отметить ее высокий уровень.

*б) по степени автономности и напряженности в выполнении учебной работы.*

Многие учащиеся данного класса в течение длительного времени работали в автономном режиме, без обращения за помощью к учителю. Следует отметить, что вопреки традиционным представлениям в эту категорию

входят учащиеся с различным учебным статусом: как «сильные», так «средние» и даже «слабые». Так, например, Саша слабо успевает по математике и многие задания в листе с печатной основой для него оказались сложны. Тем не менее он долгое время самостоятельно работал над посильными для него учебными заданиями.

Некоторые дети периодически общаются между собой во время работы. Причиной такого общения часто выступает потребность посоветоваться, сравнить найденные способы решения.

Однако часть детей не может в процессе работы ограничиться общением только между собой, а нуждается в определенной помощи учителя. Если некоторые из них, полностью адаптировавшись к условиям свободной деятельности, сами подходят к учителю с рабочим листом и уточняют необходимые вопросы, то другие чувствуют себя еще несколько скованно. Они молча поднимают руку и терпеливо ждут, когда учитель освободится и подойдет к ним.

Проведенное наблюдение позволило отметить следующие важные факты:

1) взаимодействие учащихся между собой в свободной учебной деятельности связано не только с разрешением проблем учебного характера, но и с реализацией потребности детей в общении. Особенно ярко это проявляется у первоклассников с высоким уровнем развития коммуникативных способностей;

2) взаимодействие учащихся с учителем также не всегда обусловлено учебными затруднениями. Для некоторых детей обращение к учителю связано не со стремлением получить от него какую-либо учебную помощь, а с реализацией потребности в оценочных суждениях со стороны учителя.

Ситуации свободного выбора более полно выполняют свои функции, если при их проектировании учителем будут предусмотрены определенные педагогические механизмы, ориентированные на реализацию отмеченных закономерностей.

Индивидуальные особенности первоклассников в ситуациях свободного выбора учебных



заданий проявляются не только в автономности поведения, но и в степени их волевой напряженности. Это хорошо можно было наблюдать во время перемены.

Работа в условиях свободной самостоятельной деятельности отличается меньшей долей внешней регламентации поведения учащихся. Если ребенок устал, то в любой момент он может встать, пройтись по классу, отдохнуть, а затем вновь приняться за работу. Можно вполголоса переговорить с товарищем. Единственный запрет – не мешать работе остальных учеников. Эти индивидуальные механизмы отдыха действуют в классе наряду с фронтальными, которые также специально проектируются учителем. Поэтому звонок на перемену не сопровождается традиционно знакомой ситуацией, когда все ученики одновременно завершают работу, убирают со столов ставшие ненужными учебники только что прошедшего урока, достают следующие учебники и идут на перемену. Если ребенок в это время напряженно работает, то он продолжает

выполнять свою работу. В период наших наблюдений этим правом воспользовались многие ученики. Важно отметить, что источник внутреннего напряжения и волевой регуляции поведения школьника в данном случае обусловлен не требованиями учителя или действием иных внешних формальных факторов, а содержательными мотивами учения.

Описанные выше наблюдения позволили выявить следующие проблемы начального этапа освоения первоклассниками свободного выбора учебных заданий:

1) гипертрофированная ориентация некоторых учащихся на эталонное выполнение учебных заданий. Дети, относящиеся к этой категории, до тех пор не приступают к заданию, пока досконально не выяснят всех деталей его выполнения. Этим они доставляют учителю немало хлопот: А краткую запись условия писать? Задачу решать по действиям или выражением? А рисунок выполнять ручкой или карандашом? Иногда кажется, что их вопросам нет конца.

Нежелательные педагогические средства и методические приемы	Рекомендуемые педагогические средства и методические приемы
Чрезмерная регламентация учебных процедур, стремление «эталонизировать» все и вся.	Выделить минимум эталонов, которые ученики должны выполнять всегда. Все вопросы, не относящиеся к выделенным эталонам, решаются самими учениками.
	Сбоку от классной доски или на боковой стене класса поместить специальный стенд, на котором показаны образцы выполнения заданий, актуальные на данный момент. По мере необходимости содержание данного стенда обновляется.

2) выбор ребенком учебного задания, явно не соответствующего его реальным возможностям, – либо слишком легкого, либо, наоборот, очень трудного.

Нежелательные педагогические средства и методические приемы	Рекомендуемые педагогические средства и методические приемы
Сразу же после выбора неадекватного задания вмешаться и поменять его на другое, более соответствующее, по мнению учителя, реальным возможностям ребенка.	Сдерживать свое стремление тут же исправить ошибочный выбор ребенка, дожидаться окончания работы и в ходе собеседования помочь ему осознать факт неадекватного выбора. В беседе стараться избегать оценочных суждений и завершить ее уверенностью в дальнейшем правильном выборе.
Упрекать ребенка в том, что он не хочет брать задание, соответствующее его уровню знаний (если он выбрал слишком легкое задание).	Наметить систему фронтальной и индивидуальной работы с каждым отдельным учеником по формированию у него адекватной оценки своих учебных достижений.
Делать неадекватный выбор учебных заданий отдельными учениками достоянием всего класса и предметом «коллективной разборки».	Исключить все факторы, провоцирующие ребенка на выбор заведомо более легкого задания (выставление отметок за работу и др.).

3) ориентация первоклассников на внешние, формальные характеристики заданий (интересный, занимательный характер их представления). Содержательная сторона ими почти не фиксируется и не выступает основой для постановки целей и планирования собственной учебной деятельности.

Нежелательные педагогические средства и методические приемы	Рекомендуемые педагогические средства и методические приемы
Исключение из учебного процесса ситуаций свободного выбора. Монополизация учителем целеполагающей и планирующей функций обучения.	Постепенно при анализе и выборе учащимися учебных заданий центр тяжести следует перемещать с формальной на содержательную сторону. Данная работа связана с осознанием учащимися статуса каждого учебного задания, степени его сложности в сравнении с другими заданиями, логики освоения учебного содержания.
Стремление учителя как можно больше заданий представить в интересной, занимательной форме (чрезмерная популяризация учебного содержания).	Использование заданий вида: 1) разбей все примеры на группы (идентификация учебных заданий); 2) соедини задания в порядке их изучения (логика развертывания учебного содержания); 3) оцени сложность каждого задания.



## безотметочном обучении

**М. П. НИКИТИНА,**

*учитель Псковского педагогического комплекса*

Безотметочное обучение способствует формированию личности, но оно требует новых методических приемов и усилий от учителя.

Поддерживать интерес к учению у каждого ребенка нелегко. Достичь этого можно при четком выделении учебных задач на четверть, неделю, урок.

Дети должны знать, какие новые слова и фразы надо научиться говорить, что и как делать руками, как сопровождать физические действия речью, как «работать» глазами (куда посмотреть в случае затруднения), когда и как слушать. При организации учебного процесса в поле зрения учителя должны быть те средства обучения, с помощью которых педагог может воздействовать на развитие широты зрения: фонематического слуха, умения ориентироваться в пространстве (*слева, справа, сверху, внизу* и т.д.), умения правильно пользоваться ручкой, карандашом, линейкой, учебником.

Желание преодолеть затруднение возникает у ребенка тогда, когда он четко осознает свои пробелы, знает, как их исправить; когда

чувствует поддержку учителя, родителей и товарищей. *Хвалить нужно за работу на уроке не вообще всех, а конкретного ученика за его пусть маленький, но успех.* Самое большое удовлетворение человек испытывает при преодолении трудностей. Радость познания надо поддерживать всеми средствами: мимикой, улыбкой, отношением друзей и родителей.

Но чтобы создать такую атмосферу в классном коллективе, необходимо доступное обозрение достигнутых успехов. Необходим учет успехов. Учитель считает эту обременительную работу ненужной, избегает ее и теряет в лице родителей самых активных помощников. Родители первоклассников – частые гости в классе, ждут от учителя оценки готовности ребенка к учебному труду, а не просто похвал дитяти. Заглянув в таблицу учета, которая всегда лежит на столе учителя, родители видят пробелы и становятся первыми помощниками, а не назидателями.

На самых первых уроках математики необходимо выявлять следующее:

Ф. И. ученика	Отвлеч. счет от 1 до 10	Отвлеч. счет от 10 до 1	Счет от любого однозначного числа	Колич. представл. чисел 1, 2, 3, 4, 5	Ориент. на странице тетради	Больше-меньше, столько же	Длиннее-короче, шире-уже, выше-ниже	Узнавание цифр
Иванов	+	+	+	1, 2, 3, 4, 5	+	+	+	+
Петров	+	–	–	1, 2	+	–	–	– (7, 9)



Четко определив для себя границы необходимых знаний и умений данного периода обучения, учитель будет работать не ради того, чтобы провести урок, а «нарабатывать» необходимую «основу», без чего невозможно продвижение вперед. Это очень важно: дальней-

шее обучение будет строиться с учетом индивидуальных возможностей учащихся, с дифференциацией вопросов и заданий.

На этапе обучения  $\pm$  в пределах 10 следует учесть:

Ф. И. ученика	$\pm 1$ по ряду чисел	$\pm 1$ по предст.	$\pm 2$ по ряду чисел	$\pm 2$ по предст.	$\pm 3$ по ряду чисел	$\pm 3$ по предст.	$\pm 4$ с опорой на конкр. образ	$\pm 4$	Использование свойств
Иванов	+	+	+	-	+	-	-	-	
Петров	+	+	+	+	+	+	+	+	+

При сложении и вычитании в пределах 100 учесть случаи вида:

Ф. И. ученика	30 + 40 70 - 20	40 + 3 40 + 30	42 + 3 42 + 30	57 + 3 57 + 30	38 + 6 38 + 60	27 + 8 27 + 38	80 - 30 80 - 3	70 - 14 70 - 36	96 - 7 96 - 27

Примеры для самостоятельных работ давать аналогичные тем, какие указаны в таблице. Таблицы учета умений и знаний используются на протяжении изучения темы. Таким образом, в них заносятся результаты всех самостоятельных работ. По данным таблицам будет видно, как каждый ученик овладевал вычислительными навыками. Наблюдения интересны не только для учителя, но и для родителей и детей.

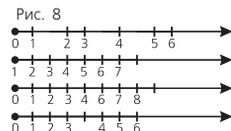
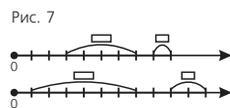
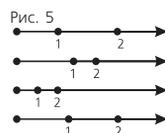
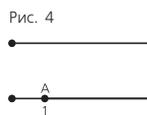
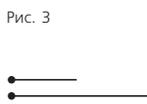
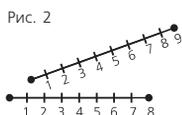
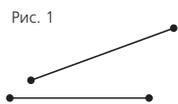
Интерес к учебному труду повышается. Учащиеся активнее работают, внимательнее следят за ответами товарищей, соперничают, стремятся всеми силами преодолеть трудность.

На мой взгляд, *безотметочное обучение не осуществить без учета успехов и ошибок*, ибо человеку свойственно желание знать результаты своего труда. Стимулом в учебе является чувство удовлетворенности, возникшее в процессе

правильно выполненной работы, закреплять это чувство надо оценкой результатов. Полезно перед изучением новой темы на МО параллельных классов коллективно составлять подобные таблицы (не только по математике, но и по русскому языку), чтобы учесть перечень всех знаний и умений, характерных для данного этапа обучения, и определить сроки. Интересно будет потом сравнить качество усвоения материала по классам. Такая совместная работа направит на поиски более эффективных путей обучения.

В практике своей работы в конце недели на основе учета ошибок во II и III классах вместе с детьми *выставляю одну общую оценку в дневник и журнал. Оценка наша становится весомой, значимой, охватывающей недельный труд с учетом достигнутого результата*. Дети учатся с интересом, критически оценивая товарищей и себя.

Дорогие читатели! Приносим извинения за неточности, допущенные по техническим причинам в оформлении рисунков к статье И. В. Семенковой «Первый урок по теме «Числовой луч»» (№ 11, 1999). Публикуем точные иллюстрации в том порядке, в котором они следуют в статье.



## Продолжается подписка на первое полугодие 2000 года

на газеты: “ПедСовет”, “Последний звонок”, “Педагогическое творчество”!

### Наши подписные индексы в каталоге Агентства “Роспечать”:

**33291** – Газета “ПедСовет” – Материалы из опыта работы учителей начальных классов: сценарии внеклассных мероприятий, праздников и конкурсов.

**33292** – Газета “Последний звонок” – Материалы из опыта работы учителей: сценарии внеклассных мероприятий, праздников и конкурсов для средних и старших классов.

**33131** – Газета “Педагогическое творчество” – Материалы из опыта работы учителей начальных классов: конспекты нестандартных уроков, внеклассные мероприятия по предметам.

*На страницах наших изданий Вы встретите новые интересные и оригинальные разработки из богатого редакционного портфеля рукописей, присланных вашими коллегами!*

Подробно о содержании газет: “ПедСовет”, “Последний звонок”, “Педагогическое творчество” на 2000 год вы узнаете из рекламы, помещенной в журнале “Начальная школа” за 1999 год, № 8 (с. 110), № 9 (с. 3 обложки), № 10 (с. 112).

**Вы можете заказать наложенным платежом журналы “ПедСовет”, вышедшие в 1996-1999 гг., и музыкальные приложения к ним.**

Подробно о содержании журнала “ПедСовет” за 1996–1999 гг. вы узнаете из рекламы, помещенной в журнале “Начальная школа” за 1999 год, № 1 (с. 110), № 3 (с. 88), № 4 (с. 110), № 5 (с. 74).

**Цена каждого номера 12 рублей (включая стоимость пересылки) + 10% за почтовый перевод.**

### Для получения журналов и газет требуется:

Послать почтовую карточку, открытку или письмо с указанием, какие номера журналов и за какой год Вам необходимы, по адресу: 141016, Московская обл., г. Мытищи, ул. Зеленая д.7, к.14, “ПедСовет”. Сделать пометку: “Наложенным платежом”.

**Теперь все наши издания, вышедшие с 1996 по 1999 г., могут приобрести жители Белоруссии! Обращаться по тел 59-57-05 в г. Минске после 19-00.**

Справки по телефону: (095) 582-76-73.



### Фирма «ИСПО-Сервис»

п р е д л а г а е т

Памятные художественно-оформленные

### **ДИПЛОМЫ ВЫПУСКНИКУ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

в твердом целлофанированном переплете, альбомного формата.

Внутри **ДИПЛОМА** — оригинальные рамки для фотографий выпускника отдельно и вместе с классом, поздравительный текст, место для подписей.

*ДИПЛОМЫ — прекрасный подарок детям!*

Цена одного диплома — **20 руб.** (без стоимости пересылки).

Наш адрес: 119034, ГС-34, а/я 554. Тел./факс: **(095) 202-02-96**

Принимаем заказы по отправке дипломов только наложенным платежом.

**Звоните, пишите — обязательно выполним Вашу просьбу. Сегодня — это дешево!**



## Поделки к празднику

### Новогодние открытки



Поздравительная открытка – прекрасный подарок к любому празднику. Дед Мороз, Снегурочка, зимний пейзаж, забавные зверюшки, птицы – элементы оформления открытки к Новому году.

Работа начинается с подбора открытки. От формы ее зависит расположение элементов. Композицию открытки не следует перегружать большим количеством элементов, открытка должна быть оформлена просто и вместе с тем оригинально.

Размеры открыток могут быть различными: небольшую открытку получают из листа бумаги 13 x 12 см, большую – из 18 x 5 см.

На лицевую сторону открытки желательно наклеить мраморную бумагу с голубыми, синими разводами, напоминающими снег. Фон открытки может быть белым, голубым, фиолетовым, темно-синим.

Композиция новогодней открытки может изображать панораму лесной поляны с редкими силуэтами елок: на переднем плане – поделки елей в технике оригами, на дальнем плане – аппликации.

Чтобы передать густоту, пышность веток елей, концы заготовок каждого яруса надо отогнуть к середине, чтобы они свободно ниспадали.

Среди этих изображений располагаем фигуры Деда Мороза, Снегурочки, зверюшек (в технике оригами).

Чтобы открытка выглядела нарядно, гармонично, надо предварительно отобрать наиболее подходящие цвета бумаги, определить их наилучшее сочетание.

Важно продумать расположение фигур, чтобы создать взаимосвязь между предметами и образами. Такие композиции представляют большой простор для творчества, так как при создании поделок имеется большая возможность по своему применить способы изображения фигурок Деда Мороза, птиц, зверей в сочетании с аппликациями, рисунками. Надо помочь детям выбрать оригинальное творческое решение композиции открытки, чтобы она была сказочной, необычной. Сказочности изображения способствует умело подобранная яркая бумага разных цветов, использование золоченой бумаги (из нее можно вырезать звезды, луну и т.п.).

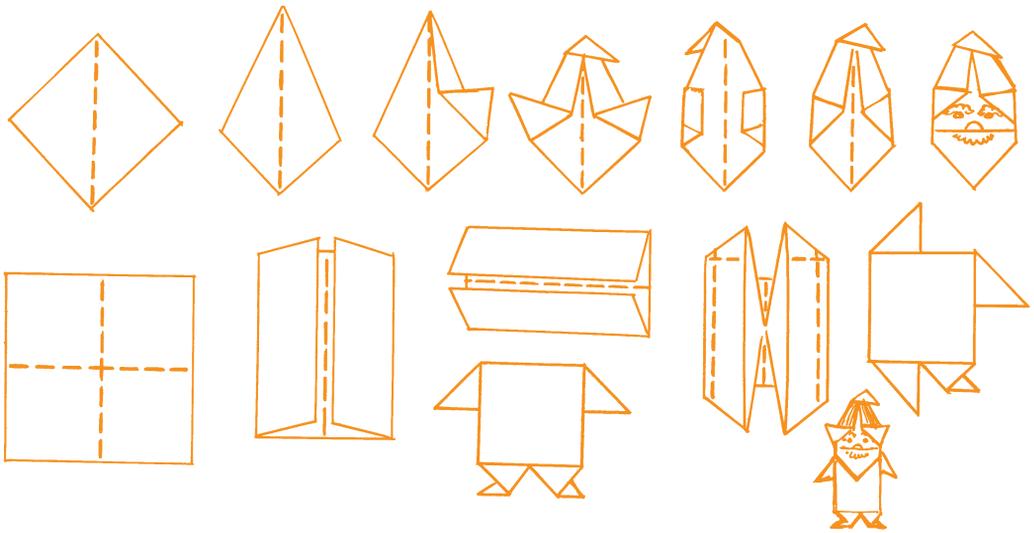
Вариантов новогодних композиций может быть множество, их нельзя предугадать. Они возникают неожиданно, в зависимости от того, какой иллюстративный материал окажется под рукой.

Разнообразная компоновка поделок, сделанных по типу оригами, яркое цветовое сочетание деталей на основе – всегда стимулируют развитие воображения ребенка, его творческих способностей.

### Изготовление фигурки Деда Мороза (в технике оригами)

#### Изготовление головы Деда Мороза

Сгибаем квадратный лист бумаги по диагонали. Разворачиваем заготовку и кладем ее перед собой таким образом, чтобы линия сгиба расположилась вертикально. Верхние углы квад-



рата сгибаем к средней линии. Верхний острый угол отгибаем вниз на себя.

Поворачиваем заготовку другой стороной, сгибаем к линии сгиба на 1 см в левую и правую стороны. Вновь поворачиваем поделку лицевой стороной и сгибаем ее поперек наизнанку, отступив приблизительно на 0,5 см вниз, сгибаем верхнюю часть к себе. Получилась голова Деда Мороза. Лицевую часть нарисуем или оформим аппликацией.

*Изготовление туловища Деда Мороза*  
(Для поделки нужна красная бумага.)

Сгибаем квадратный лист бумаги с большей стороной вдоль и поперек. Линии сгиба хорошенько проглаживаем. Разворачиваем заготовку.

Последовательно сгибаем заготовку к середине сначала с одной стороны, а потом – с другой. Вновь разворачиваем заготовку.

Затем каждый угол поочередно делим пополам и, сжимая пальцами, сводим их стороны к центру заготовки. Острые уголки расположены наверху и внизу.

Сгибаем боковые стороны к середине на 0,5 см. Нижние отводим влево и вправо на изнаночную сторону заготовки – получились ноги.

Соединим голову с туловищем и получаем фигуру Деда Мороза. Теперь ее следует оформить аппликацией.

## Аппликация из ваты



Аппликации из этого пушистого материала очень нежные, воздушные, однотонные.

На бархатную бумагу вата не приклеивается, а прикладывается – она прекрасно ложится на поверхность. Если ошиблись, вата легко убирается пинцетом и накладывается снова.

Темы для аппликаций разнообразны. Особенно живо можно передать ватой фактуру мягкой шерсти, завитки, гладкие, плавные линии домашних любимчиков – кошек и собак.



Животных, птиц, растения надо выбирать с пушистой фактурой (зайчата, котята, цыплята и т.п.). Можно создать поэтические пейзажи (зимние).

Наиболее хороши для такой работы хлопковые волокна из качественной высокосортной ваты. Вату сначала очистим от комочков. Кроме того, нам понадобятся бархатная бумага темных тонов – черная, темно-красная, темно-зеленая, темно-синяя и несложное оборудование: пинцет, большая толстая игла или спица, маленькие ножницы, кусочек мыла.

На бархатной бумаге делаем набросок мелом, белым карандашом или кусочком мыла. Можно воспользоваться готовым рисунком или фотографией, переведя его с помощью копировальной бумаги для ткани. Самый простой способ накладывания ваты на бумагу – «внакладку»: небольшое количество распушенной ваты прикладываем к бумаге и прижимаем кончиком пальца. На бумаге получится пятнышко с размытыми контурами.

Волокна накладывают на линии эскиза сначала тонким слоем, а в местах, где надо усилить оттенок, – густым. При укладывании волокна в определенном направлении используем прием «жгутик». Для этого волокна ваты закатываем прямыми движениями пальцев. Жгутик нужен при прикладывании контурных линий, лапок, особенно живо получается шерсть животных.

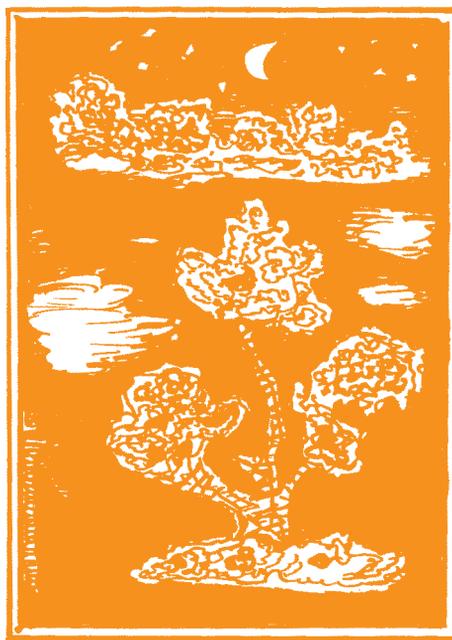
Первый тонкий слой ваты ложится хорошо и прочно, сам закрепляется на бархатной бумаге. Последующие наложения волокон надо закреплять с силой, прижимая подушечкой пальца, и волокна сразу класть в нужном направлении (роста шерсти), для этого иглой как бы расчесывать, натягивать их. Там, где шерсть животных короче, жгутик надо измельчить ножницами поперек волокон и нанести на изображение.

Чтобы получить зрачки глаз, нос и другие детали, вату круговыми движениями пальцев закатываем в шарики.

При оформлении пейзажа прокладку тонкого слоя ваты начинают с перспективы, а затем постепенно идут к переднему плану.

Готовый рисунок придавим стеклом и подберем подходящую рамку.

## Аппликация из лишайника



Прекрасная находка – работа с таким природным материалом, как лишайник, по форме, расцветке, фактуре так похожем на крону деревьев.

## Звуковой светофор

Лишайники можно встретить на деревьях, старых пнях и заборах. Срезать лишайник надо осторожно, так как это очень хрупкий материал. После этого лишайник высушить (1–2 дня). Из засушенных форм лишайника можно выполнять аппликации предметные и сюжетные, составлять композиции как из целых форм, так и из отдельных его частей.

Из целых форм лишайника можно выполнить несложные миниатюры, например, елочку, сосну, лиственное дерево, кустарник. Эти аппликации выполняют без эскиза. Для фона используют бархатную бумагу, картон, суровое полотно. Для работы потребуются ножницы, клей ПВА.

Сначала выбираем рисунок или сюжет. Можно воспользоваться собственным рисунком, фотографией, журнальными и книжными иллюстрациями, репродукциями картин.

После того как подготовлен эскиз, надо заняться подбором основного и дополнительного материалов. Дополнительным материалом может служить мох, ветки деревьев, мелкие камни, корни. Особенно удачно в сочетании с лишайником выглядят корни: разветвляясь, они напоминают стволы и ветки деревьев, кустарников. Силуэты хвойных и лиственных деревьев будут выглядеть эффектно, так как окраска их имеет приятные серовато-зеленоватые оттенки.

Множество корней можно найти у берегов рек, в местах буреломов. Корни следует вымыть и высушить.

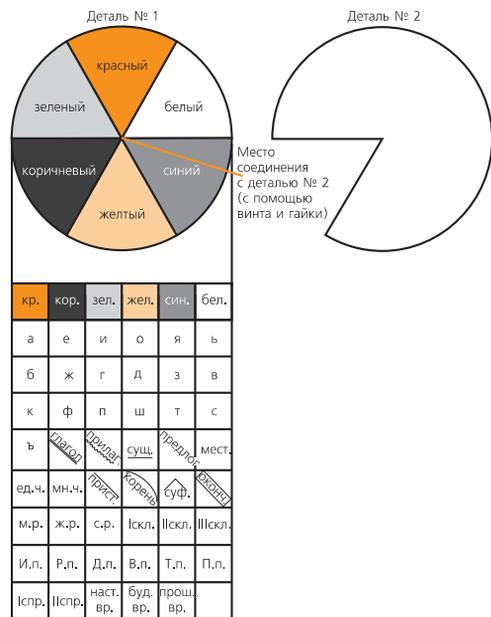
На столе выкладывают элементы будущей композиции. Круглая, овальная форма лишайника выглядит рельефно. Можно укладывать его так, чтобы верхняя масса листьев деревьев как бы немного перекрывала нижнюю. На одном дереве можно укладывать ее на разных уровнях – ближе или дальше. В целом это придает дереву объем. В работе большое значение имеет размещение центральных элементов композиции. Если композиция составлена удачно, можно приступать к закреплению растений клеем ПВА.

Поскольку подобная аппликация объемная, хорошей окантовкой может служить внутренняя часть коробки из-под кондитерских изделий.

**Н. Б. КРЫЛОВА,**  
Гагаринское педучилище  
Смоленской области

В течение всего урока учителю необходимо держать в поле зрения всех учеников, чтобы видеть, как идет усвоение материала каждым ребенком. Ведь успешное обучение возможно только тогда, когда сам ребенок является активным участником процесса обучения. На уроках русского языка очень помогает в этом учебное пособие «Звуковой светофор».

Это пособие ученики могут сами изготовить под руководством учителя на уроках труда. Лучше всего светофор сделать из плотного картона с использованием цветной бумаги. Берется продолговатый лист картона (105 x 240 мм). В верхней его части круг, разделенный на шесть цветных секторов. Во втором круге аналогичного диаметра вырезается сектор с углом 60 градусов. Верхний круг белого цвета накладывается на нижний, цветной, и крепится с ним с помощью винта и гайки. На нижней части пособия – полоса с шестью цветными клетками, а еще ниже – восемь строк с обозначениями букв и орфографическими терминами (см. схему). Главное, чтобы все сектора совпадали по цвету, так как именно определенный цвет, включенный на пособиях, помогает учителю за несколько секунд проверить весь класс.





Звуковой светофор рассчитан для работы на уроках русского языка с I по IV классы включительно. В пособии имеются все важнейшие орфограммы, изучаемые в курсе начальной школы. С помощью светофора осуществляется обратная связь с учителем. Звуковой светофор – универсален. Его можно использовать на любом этапе урока в разных целях, особенно при проверке знаний. Так, в период обучения грамоте, закрепляя тему «Гласные звуки и буквы», учитель предлагает детям слова, которые начинаются с гласного, и просит детей показать на светофоре, какой гласный слышен в начале (конце, середине) слова, обозначив его буквой (цветом) на светофоре.

Например: *о-сы* – дети показывают желтый сектор, *иг-ра* – дети показывают зеленый сектор и т.д.

Во время такой работы заняты все дети, причем работают они самостоятельно, анализируют, делают выбор. Работа со светофором активизирует познавательную деятельность детей на уроке, поддерживает интерес к предмету. А учителю позволяет за короткий промежуток времени проконтролировать деятельность всех учеников класса и вовремя заметить ребят, допускающих ошибки, попросить их объяснить свой выбор, вовремя ликвидировать пробел в знаниях.

Во II классе светофор может быть использован при изучении таких тем, как «Правописание безударных гласных в корне слов», «Звонкие и глухие согласные в корне», «Непроизносимые согласные в корне», «Состав слова» и др.

В III классе пособие помогает учителю проследить усвоение детьми таких трудных тем, как «Определение падежей», «Части речи», «Определение времени глагола» и др.

В IV классе с помощью светофора удастся легче освоить личные окончания глаголов, определение спряжения глагола, склонение личных местоимений.

Чудо-светофор напоминает ребятам их любимые игрушки, они с удовольствием вращают верхний круг для нахождения нужного сектора. Работу с пособием можно использовать как для устной, так и для письменной работы.

Пособие пригодится при проведении устного орфографического диктанта. Все ученики работают на местах со звуковыми светофора-

ми, а для проверки от каждого ряда приглашаются по одному ученику, которые выполняют роль консультантов – контролеров, отслеживая правильность выполнения задания учениками своего ряда. В случае ошибки раздается хлопок в ладоши. Работа останавливается, разбирается ответ с доказательством правильного выбора. Учитель может оценить работу самих консультантов или отдельных учеников. В роли консультантов можно использовать слабоуспевающих учеников, просить их доказать выбор других. Такая работа помогает ученику поверить в себя, увереннее отвечать на уроках, так как он чувствует поддержку всего класса.

Светофор также помогает предупредить ошибки перед письмом, при проведении предупредительного диктанта. В том случае, если все дети показывают правильный ответ, можно продолжить работу дальше, не требуя объяснения. Звуковой светофор помогает учителю экономить время, осуществляя контроль за всеми учениками класса.

Этот чудо-светофор позволяет учителю работать творчески, а детям, играя, усваивать самые трудные темы программы.

**С. Н. АКИМОВА,**

*учитель-методист школы № 356 Москвы*

## Хотим еще читать

В сентябре я приняла в свой II класс компенсирующего обучения 13 ребятшек из четырех первых классов. Дети по своему развитию заметно отставали от нормы. Проблем и трудностей в начале года да и сейчас еще достаточно. Но что меня заставило написать в редакцию?

На днях, заканчивая урок чтения (он по расписанию был четвертым), я поблагодарила ребят за работу, а они почти все в один голос: «А давайте еще один урок чтения проведем! Еще хотим читать! Почему урок так быстро закончился?»

Ребята полюбили уроки чтения. Как это началось? Вот об этом я хочу рассказать.

Часто на уроках чтения плохо читающие дети сидят и зевают или занимаются посто-

ронными делами. Уроки им в тягость. Я стараюсь заинтересовать детей, чем только могу (в школе я работаю давно).

С горечью замечаю, что в семьях моих учеников мало читают или вообще не читают. Сейчас ни одного детского журнала в семьях не выписывают, книги не покупают – дорого! На моем столе в классе лежит взрослая книга с закладкой, дети с любопытством на нее посматривают:

– Это я читаю перед сном каждый вечер, – говорю я им.

Каждый день я по пять минут читаю детям отрывки из какого-нибудь рассказа, сказки, стихотворения. В классе организовала классную библиотеку, стали брать книги из школьной. Завела с детьми дневники читателя. На развороте тетради слева чертим графы:

№№ п/п	Автор книги	Название книги	Число стр. и дата
--------	-------------	----------------	-------------------

На правой странице дети пишут любые строчки из прочитанного, списывают их из книги, причем не менее шести строчек. На этом месте обычно бывает краткое содержание прочитанного. Я заменила на списывание, так как дети читают скверно и с ошибками, а пересказывать не могут совсем.

Каждый день дети кладут дневники читателя мне на стол, я проверяю, ставлю число и роспись, а на первой странице обложки – оценку. Когда подводили итоги I четверти, самых старательных наградили медалями («За лучший дневник – лучшему читателю!»).

За субботу и воскресенье в дневнике стоят две записи, а за зимние каникулы – 11 записей. Отпустили на карантин – я не волнуюсь – дети читают! Вскоре и родители поняли мою систему и стали усаживать детей за дневники. Так все дети привыкли писать в дневники, значит, волей-неволей им приходится читать. Причем из программной книги нельзя списывать, ищи и читай другую.

Из библиотеки я всему классу беру «коллективки», и читаем эти одинаковые книжечки все вместе жужжащим чтением по пять минут перед началом каждого урока.

И, наконец, на уроке дети, вернее каждый ребенок, стали читать очень много. Как? Работая в паре (пары делаю, как правило, из хоро-

шо читающего и слабо читающего). Для взаимоконтроля и контроля за чтением я разработала памятки. Их у меня пять видов: по контролю за правильностью чтения, за выразительность, плавность, громкость чтения. Памятка выдается одна на парту.

Как работаем в паре по карточкам-памяткам? Берем все одинаковый абзац. Первый вариант читает второму. Второй следит за чтением по памятке. На закладочке написаны цифры: 1, 2, 3. И ученик делает пометки напротив этих цифр. Потом второй ученик читает этот отрывок первому. Дети высказывают друг другу свои замечания.

Потом дети говорят мне, как читал его напарник, пользуясь памяткой. И так работаем над правильностью, выразительностью, плавностью и т.д. И как внимательны при этом дети, как сосредоточены! Я спрашиваю, кто прочитал без ошибок. Дети с радостью отвечают.

Теперь мы всем классом следим за чтением товарища, опять карандаш в руке, рядом памятка и закладка. Этот же отрывок читаем, дети следят и делают пометки. Потом высказываются о чтении этого ученика.

Детям нравится так работать на уроках. А я начинаю отрабатывать скорость чтения. Берем новый отрывок, дети его читают в течение одной минуты, ставят галочку, где закончили. Потом еще раз его читаем за минуту. Спрашиваю, кто зашел за галочку, на сколько слов? Еще раз читаю этот отрывок сама, дети следят за мной.

– Где остановились?

Дети видят, что мы прочитали на 8–10 слов больше.

– Вот почему дома надо читать многократно: чтобы читать быстрее.

– А почему надо читать быстрее?

– Скоро тексты будут большие и читать придется много.

Даю еще одно задание: найти самое понравившееся предложение в этом отрывке, прочитать его выразительно.

– А кто лучше?!

И дети очень стараются.

Следующее задание: найти в отрывке и прочитать только существительные или только



прилагательные. И опять дети с большим желанием работают.

Оформили в классе уголок «Люблю читать», там поместили рекомендации о том, как читать и что читать. Скоро будем создавать картотеку нашего чтения. Чтобы к празднику «Книжкины именины» у нас уже был ящик с картотекой. Тогда можно будет взять карточку и увидеть в ней: фамилию автора и название книги, главных героев, что понравилось в книге, о чем она. К этому этапу я только подвожу моих учеников. Из 13 человек 8 ребят стали читать без ошибок, улучшилась грамотность.

**Т. С. ЛЕВКИНА,**

средняя школа № 27, г. Н.-Новгород

## Как «пальчики» помогают обучать письму

Прочитала в журнале № 1 за 1999 г. и не могу умолчать по поводу письма учителя средней школы № 38 г. Санкт-Петербурга Т. В. Аристовой. У меня по технике письма есть подход, очень близкий к ее методике. Свой прием я называю «пальчиковым». Суть в том, что работают указательный и средний пальцы левой руки. V – это два пальца, I – это один палец. Когда первоклассники начинают читать слияние (или сочетание букв), они одновременно дублируют их – V, одиночные произносительные единицы – I, например:

дуб трактор  
V I V I V I

При письме пальчики становятся контролерами. Они не позволяют написать лишнюю букву или, наоборот, потерять ее. Большую помощь «пальчики» оказывают при письме таких слов, где

е, ё, ю, я в слабой позиции – синяя,  
V V I

или слов с ь и ъ:

семья подъезд  
V V I V V I I I

Особенно это помогает слабым детям, хотя полезно всем. Алгоритм письма не должен от-

личаться от алгоритма чтения. В I классе, да и во II (для отдельных детей), и чтение, и письмо должны быть орфографическими. Я с детьми первые диктанты провожу «пальчиковые» с проговариванием. Ребенок орфографически проговаривает текст и одновременно показывает «пальчиками». Даже в III классе слабые дети помогают себе: пишут под диктовку и шевелят пальцами.

**В. В. БЕЛЕВЦОВА,**

учитель Шелеховской средней школы  
Тайшетского района Иркутской области

## Почему учащиеся правила знают, а пишут с ошибками

В недоумении и родители, и учителя: «Как так может быть? Моя дочь правило знает – ча-ща пиши с буквой «а» и допускает в словах ошибки (рощя, тучя); «Мой ученик на индивидуальных занятиях говорит, что чу-щу пиши с у, а под диктовку пишет: щюка, чудесный. Как с ним заниматься?»

Давайте разберемся, а поможет нам разговор с Сашей. Это ученик III класса, учится хорошо, но по русскому языку у него «3». Ему очень обидно и досадно, что все правила знает, а ошибки делает. Эти ошибки ему надоели, он хочет избавиться от них, но не может, хотя старается изо всех сил. И вот что он рассказал: «У меня бывают такие ошибки: красный, говорыт, заготовыли, животные, младший. Я смешиваю и-ы. Правило я знаю, но сам не знаю, почему так пишу.

Сначала я быстро вспоминаю правило: «жи-ши пиши с буквой и». Думаю я правильно. Слово жили надо писать с и, а рука сама пишет букву ы. Вижу, что написал жизнь. Я злюсь на себя и начинаю букву исправлять, обвожу ее несколько раз и запутываюсь, сам уже не могу разобрать, что написал. Иногда бывает иначе. Уверен, что в слове опавише надо писать и. Напишу слово, посмотрю, а в букве откуда-то крючок появился и получилась буква ы

(это он так элемент буквы называет). Снова сержусь на себя, зачеркиваю, не пойму, как это получилось, писал *и* (без крючка), хорошо помню, что *и*, но в слове вижу *ы*. Опять зачеркиваю. В школе и дома заставляют несколько раз записать слово и запомнить, но и это мне не помогает. Хотите, я вам это докажу.

(Саша написал: «Тревожит, тревожит, тревожит, тревожит».) У меня крючок в буквах появляется, а в уме думаю, что его не должно быть. Не знаю, почему так пишу».

Прав Саша, что в этом-то крючке (одном из элементов буквы *ы*) и кроется вся загадка. Чтобы убедиться в этом, я попросила ученика сосчитать все буквы *и* в его предложениях. (*Пушки с пристани палат.*) Саша не увидел *и* в слове *пушки* и назвал, что их две. В следующих предложениях он сосчитал верно. (*В лесу живёт ёжик. Пахнут душистые фиалки.*) Но сомневался в написании слова *фиалки*.

Я убедилась, что при коррекции можно опереться на речеслуховой анализатор, а развивать речедвигательный и более интенсивно речезрительный анализаторы. Саша испытывает трудности в тонких ручных движениях в написании похожих букв *и-ы*, о чем он постоянно твердил, но ему никто не помог, не подсказал, как избавиться от этого недуга.

Мы сделали это так:

– Саша, произнеси на выдохе в легкой улыбке трижды звук [и], каждый отдельно. Слушай себя. И-и-и.

Пропой длительно на выдохе [и] безотрывно. Вдох. Пой и слушай себя. Иииии...

Внимание! Переходи к [ы]. Почувствуй разницу в произношении звуков.

Произнеси на выдохе в легкой улыбке трижды звук [ы]. Слушай себя. Ы-ы-ы.

Пропой длительно на выдохе [ы], безотрывно. Вдох. Пой и слушай себя. Ыыыы... Какая разница между звуками [и], [ы] в произношении?

– Звук [ы] произносится труднее, что-то у меня поднялось в горле. Я подумал и представил себе, что здесь крючок надо писать.

– Саша понял, почувствовал свои ошибки. Итак, продолжим.

1. Произноси звуки [и], [ы]. Вместе с произношением пиши буквы: *и, ы, и, ы, ы...*

2. Запиши буквы с моего голоса: *и, ы, ы, ы, ы...*

3. Запиши под диктовку буквы из слов: *сны, сами, сани, ранимы, красный, синий, говорит.*

4. Саша, ты сейчас сознательно контролировал себя в произношении звуков и в написании элементов букв *и-ы*. Все без ошибок.

5. Внимание! К нашим словам примешиваются шипящие звуки (ш-ш-шипит гусь, ж-ж-жужжит жук).

Произнеси несколько раз слоги *жи-жи-жи*, слышится [ы], но по правилу пишется *и* (*ужи*).

Произнеси несколько раз слоги *ши-ши-ши*. Слышится [ы], но по правилу пишется *и* (*уши*).

Послушай слова: *шумит (шу), шалость (ша), жадный (жа), жутко (жу)*. Правила здесь не нужны. *Пушистый (ши – правило), пружинка (жи – правило)*. Услышишь *жи-ши* и уверенно пиши *и*.

Саша, объясни, почему пишешь *и, ы*?

– Произношу слово *золотистый*. Слушаю себя. Губы помогают писать *и, ы*. Правило не применяю, *жи-ши* нет. *Заготовили* – пишу *и, и*. *Живёт* – слышу *жи (ы)*, по правилу пишу *и*. *Младший* – слышу *ши (ы)*, но по правилу пишу *и*. Я все понял. Если услышу *жи-ши* в словах, то всегда буду писать *и*, а в остальных случаях проговаривать, слушать, улавливать разницу в звуках *и, ы* (*мил – мыл*) и это поможет написать нужную букву.

В результате пяти-восьми подобных занятий данный ученик избавился от ошибки в написании *жи-ши*.

**В. М. ГУДКОВА,**

учитель-логопед муниципальной  
общеобразовательной средней школы № 1,  
г. Чайковский Пермской области



В. А. Фаворский. Гравюра на дереве.

# Завершая Пушкинский юбилей

Наш уважаемый читатель!

Очень приятно было убедиться, что юбилейный год Александра Сергеевича Пушкина всколыхнул творческий потенциал учителей, преподавателей средних специальных и высших учебных заведений. Редакция получила много интересных статей об опыте работы, взволнованных размышлений о неисчерпаемости, нравственной, эстетической, патриотической ценности наследия нашего национального гения. Мы, как и обещали, продолжаем публиковать различные по замыслу и жанру статьи, надеясь, что в каждой из них Вы, дорогой наш читатель, найдете то, что ценно именно для Вас лично. Творческое освоение произведений высокого Искусства не терпит трафаретов и готовых рецептов. Но знание живого опыта, неравнодушных размышлений тех, кто любит Поэта, конечно, поможет найти свой путь в мир Красоты, Правды и Добра – в мир Пушкина и приобщить к нему наших детей.

В этом номере предлагаем статью В. И. Влащенко, содержащую оригинальный анализ одного из самых популярных стихотворений А. С. Пушкина «Зимнее утро», и два занятия в Литературно-музыкальной гостиной, познакомившись с которыми каждый учитель, несомненно, сможет построить и свою оригинальную программу или реализовать предложенный опыт с учетом своих, местных возможностей и уже сложившейся системы работы.

Статьи В. Д. Купрова, М. А. Недумовой знакомят с опытом, раскрывающим особые педагогические возможности использовать разные виды искусства, активизировать собственную практическую деятельность детей, обогащая их кругозор, развивая художественный вкус. Статья Н. Н. Кифоренко раскрывает важную страницу биографии поэта.

## Читаем «Зимнее утро» А. С. Пушкина

**В. И. ВЛАЩЕНКО,**

*старший преподаватель РГПУ им. А. И. Герцена, учитель средней школы № 242 Санкт-Петербурга*

Стихотворение А. С. Пушкина «Зимнее утро» авторы учебников «Родное слово» Г. М. Грехнева и К. Е. Коропова включили в программу II класса. Как учителю выстроить свой урок? Можно и нужно ли анализировать это стихотворение или достаточно, прочитав его в классе, выяснить общее восприятие его учениками и сделать необходимый комментарий к нему? Зачем вообще нужен анализ? Все ли стихотворения нужно анализировать? Разве поэт, создавая произведение, не предназначал его просто для чтения, для непосредственного восприятия?

Все эти общие и конкретные вопросы нередко встают перед методистами и учителями, и на них можно дать простые и ясные ответы. Есть разные **степени** понимания литературно-

го произведения и разные **этапы** его изучения. Читатель, воспринимающий художественный мир стихотворения, скорее **чувствует**, видит, осязает его, чем понимает. Для **понимания** и необходим **анализ**, который, не разрушая живое читательское восприятие, помогает осмыслить его, перевести на уровень открытия **нравственно-духовного** смысла произведения.

Далее перед нами возникает вопрос: **как** анализировать поэтический текст? Литературоведение предлагает разные методологии, методики и пути анализа. Например, одна из методик изложена крупнейшим современным стиховедом М. Гаспаровым в журнале «Русская речь» (1997, № 1). Мы же в качестве ключа для ответа на этот вопрос используем вы-



сказывание А. Блока из «Записных книжек» за 1906 г.: «Всякое стихотворение – покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся как звезды. Из-за них существует стихотворение».

После прочтения стихотворения на уроке естественно начинать беседу с учениками с вопросов, выявляющих общее непосредственное восприятие. По словам философа И. Ильина, «анализу того или иного предмета должно предшествовать интуитивное погружение в переживание анализируемого предмета».

Какое **чувство** поэт передает читателям и чем оно вызвано? Практически все ученики говорят о **радости** как основном чувстве. И действительно, это одно из самых радостных и светлых стихотворений Пушкина. А источником этой радости, скажут многие ученики (или некоторые), является **красота** окружающего мира, красота зимней природы. Усиливается это впечатление, дополнит учитель, самым звучанием стиха, его ритмом, его стремительным полетом, приобщающим слово к музыке. Как часто многие люди в солнечную морозную погоду снежной зимы своим восхищением чудом красоты выражают именно пушкинскими словами: «Мороз и солнце; день чудесный!»

Вообще красота занимает особое место в художественном мире Пушкина. Она царит в нем, озаряя своим светом все творчество. Поэт-символист Вяч. Иванов в замечательном эссе «Два маяка» писал о «внутренней соприродности Красоты и Добра» у Пушкина. Красота является основой пушкинского идеала. Подлинная красота естественно вызывает у человека чувство радости, делает его добрым и открытым миру, помогает победить, преодолеть в себе низкие чувства и пороки. Вспомним, главный герой автобиографической трилогии Л. Толстого Николенька именно через красоту природы вдруг открыл, что «красота, счастье и добродетель – одно и то же».

Зададим следующий вопрос ученикам: «Кроме радости, какое еще чувство выражено в одной из пяти частей (строф) стихотворения?» Чувство **печали** – во второй части, заметят многие ученики. И здесь учитель может сделать очень важное обобщение: примерно в

таком соотношении (4 : 1) радость и печаль находятся в художественном мире Пушкина, в целом светлого, солнечного, гармонического поэта, способного преодолеть и победить любую боль, страдания, трагизм.

Первая и вторая строфы в стихотворении «Зимнее утро» противопоставлены друг другу (художественный прием противопоставления называется *антитезой*). Радости утра, начинающегося зимнего дня противопоставлена печаль вечера (вечёр – это вчерашний вечер), ночи. Заметив это, учитель с детьми выходят к постановке **главной проблемы** всего стихотворения, которой не замечают многие литературоведы, обращающиеся к этому поэтическому тексту, для решения которой и нужен анализ. Сформулируем ключевые проблемные вопросы: в чем причина возникновения печали и почему радость так легко одерживает победу над печалью?

Обратим внимание на форму стихотворения. Оно построено как обращение поэта к красавице, как разговор с ней. Известный в 50–60-е годы чтец А. Шварц, считая, что главная мысль стихотворения состоит в утверждении: «Жизнь прелестна», отмечает, что отношения автора и красавицы неопределенны: «Он влюблен в нее. Она заметно холодновата» (Шварц А. В лаборатории чтеца. – М., 1968. – С. 111). Современный методист В. Маранцман развивает это наблюдение в концепцию «**разночувствия**» поэта и красавицы и говорит об их напряженном внутреннем **конфликте**, находя подтверждения этому в контрастах внутри каждой строфы; и в этом видит основную идею всего произведения (Маранцман В. Роман А. С. Пушкина в школьном изучении. – М., 1983. – С. 151–154).

Интересно наблюдать такое понимание стихотворения детьми. Вообще сама атмосфера урока, на котором все ученики имеют свободу для выражения самых различных точек зрения, на котором каждое высказывание по осмыслению художественного образа, проблемы, идеи проходит критическую проверку учителя и всего класса, на котором работает коллективное мышление, – сама ситуация и атмосфера такого урока создают возможность

для исследовательской работы учителя и учеников уже в **начальных классах**, для появления новых интерпретаций хрестоматийных произведений. Объектом изучения для учителя является не только литературное произведение, но и читательское восприятие и понимание школьника. Поэтому на уроках литературы произведение изучается в **диалоге**, в постоянном общении учителя и учеников, а это самый эффективный метод и форма изучения, когда многие проблемы и идеи могут возникнуть, родиться непосредственно на уроке. Не учитель («воспитывающая и обучающая») объясняет своим ученикам произведение, а идет совместное изучение, **поиск истины в диалоге**. И здесь школьный учитель имеет несомненное преимущество перед литературоведом, остающимся наедине с текстом. У многих взрослых читателей доминирует рассудочное сознание и утрачен природный **детский дар** остроты переживания и непосредственности в восприятии художественного слова, простоты и глубины его понимания сердцем, чувствами, утрачено особое состояние души, свойственное ребенку.

Нам кажется, что и А. Шварц, и В. Маранцман в данном случае ядро в стихотворении, главное в нем, подменяют деталью, частью, одной из его граней. Непосредственное восприятие многих детей-читателей подсказывает им другое прочтение: поэт находится в согласии, в гармонии не только с природой, со всем миром, но и с красавицей, к которой он обращается с такими словами: *друг прелестный, друг милый* (первая и последняя строфы). Многие дети-читатели безошибочно чувствуют, что герои стихотворения искренне любят друг друга, разделяют друг с другом и радость, и печаль.

Самыми сложными являются вопросы о возможной причине вчерашней печали красавицы (и, наверное, поэта), о причине возникновения иного состояния природы. Важна сама постановка этих вопросов. Часто объяснения ограничиваются следующими ответами: у печали человека могут быть самые разнообразные конкретные причины, и пробуждения в природе стихий (буря, землетрясение, вьюга)

иногда непредсказуемы и необъяснимы, это тайна природы.

Поставим вопрос по-другому: что в земной жизни является главной причиной самой глубокой печали человека? Что для человека является самым страшным в этом мире? У многих учеников появляется мысль о смерти. Далее, медленно читая текст, ставя естественно возникающие вопросы и опираясь на собственную интуицию, попробуем прояснить главную идею всего стихотворения.

*Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...*

Вчерашним вечером героям стихотворения открылся иной лик природы, иная сущность ее, скрывающая непостижимую тайну и страх. На кого злилась вьюга и почему? «На человека» – скажут многие ученики. Пробудившая стихийная разрушительная сила в природе страшна для героев стихотворения. В лице этой стихии им является как бы сама смерть. Мир так устроен: все рождается и все умирает, все живое обречено на физическое исчезновение. Об угрозе говорят и конкретные образы второй строфы: *мутное небо, мгла носилась* (черный – это цвет смерти), *тучи мрачные, луна... желтела* (желтый – цвет угрозы, измены, предательства, болезни). Смерть, по словам великого русского философа В. Соловьева, является главным, «крайним физическим злом» для человека в этом мире. Смерть часто переживается человеком как бессмысленное поглощение мирозданием человеческой индивидуальности, как роковая тайна, не вмещающаяся человеческим разумом. Но злится вьюга от **бессилия** духовно сломить и физически убить человека (подобно тому, как часто злятся люди от бессилия достичь какой-то цели).

Но силы мглы, вьюги вызывают у поэта не страх и ужас, а печаль и грусть, которые с наступлением утра уступают место радости. Что же дает внутреннюю духовную силу, для того чтобы радоваться жизни, красоте зимней природы? Любовь! Любовь к жизни, к природе, к близким в семье. Идея ДОМА как «священной основы человеческого бытия» (В. Непомящий), идея **святости семьи и дома** является главной, ключевой в этом стихотворении.



Только человек, нашедший счастье в семье, построивший свой дом, способен на такую радость и восторг от красоты природы, на такое чувство гармонии со всем миром и глубокого внутреннего спокойствия.

Человек, проходя через разные этапы своей жизни и всегда сознательно или бессознательно стремясь к счастью, к гармонии, к душевному покою (счастье – это достижение гармонии с миром, с людьми, с самим собой), в разном находит условия для этого. В детстве ребенку чувство единения с миром дает прежде всего материнская любовь. Затем, пройдя через трудную и мучительную «пустыню отрочества» (*Л. Толстой*), в юности человек восстанавливает естественную связь с миром с помощью друзей, дружбы и любви. В молодости, как показал Пушкин в стихотворении «К Чаадаеву», для мыслящего человека, находящегося в постоянных поисках смысла и цели своей жизни, главной становится идея долга, идея служения своему отечеству. И вот в зрелости, наряду с творческим трудом (см. стихотворение Пушкина «Элегия», 1830 г.), именно дом и семья, как и в детстве, становятся главным условием душевного покоя и гармонии с миром, только место матери теперь занимает жена.

Именно женой и другом (*друг прелестный, друг милый*) поэт является красавица в стихотворении «Зимнее утро». Это безошибочно чувствуют многие дети. Взрослые же читатели, знающие биографию Пушкина, и литературоведы, сторонники историко-биографического подхода в изучении лирики Пушкина, могут возразить: в 1829 г. Пушкин еще не был женат. И действительно, познакомился поэт с Натальей Николаевной Гончаровой в декабре 1828 г.; 1 мая 1829 г. Пушкин делает предложение и, не получив отказа, не только просьбу подождать, уезжает на Кавказ, откуда возвращается в сентябре; 3 ноября пишет стихотворение «Зимнее утро»; 6 апреля 1830 г. родители любимой дают положительный ответ, 6 мая состоялась помолвка, а 18 февраля 1831 г. – свадьба.

Казалось бы, эти факты противоречат предложенной концепции стихотворения. Но

уже юные читатели способны почувствовать и подсознательно понять простую вещь: в стихах **раньше**, чем в жизни, Наталья Николаевна Гончарова становится женой поэта. И этому предположению мы можем найти подтверждение в размышлениях В. Непомнящего, среди современных пушкинистов наиболее остро чувствующего и глубоко понимающего многое в творчестве Пушкина:

«Привыкли думать, что лирика Пушкина – «отражение» действительности: сначала было в «биографии», потом «отразилось» в поэзии. Но ведь это заблуждение. У Пушкина есть прямая декларация, которую почему-то никто не воспринял всерьез:

... все поэты –

Любви мечтательной друзья.  
Бывало, милые предметы  
Мне снились, и душа моя  
Их образ тайный сохранила;  
Их после муза оживила...

Это из первой главы «Онегина»... Для того чтобы «милый предмет» был воплощен в стихах, ему вовсе не обязательно наличествовать в действительности, он может быть поэтом воображен, музой «оживлен» – и так начать существовать, а мы думаем, что он есть на самом деле...» (Непомнящий В. С. Из набросков о лирике Пушкина // Московский пушкинист. Вып. IV. – М., 1997. – С. 201).

Уже второклассники способны почувствовать, что в стихотворении «Зимнее утро» с образом домашнего очага и зимним пейзажем входит тема родины, России, одна из ключевых тем в творчестве Пушкина. Учитывая современное состояние мира, оказавшегося перед угрозой самоуничтожения, состояние нашей страны, в которой происходит вырождение народа, превращение его в толпу, состояние нашего общества, в котором процесс отчуждения людей друг от друга и от природы только усиливается, каждый самостоятельно мыслящий и творчески работающий учитель понимает, насколько важно, чтобы одна из главных идей Пушкина – идея святости семьи, родного дома и родины-Дома – проходила сквозной линией через уроки литературы с первого по одиннадцатый класс.

# Литературно-музыкальная гостиная – «Пушкин и музыка»

**Т. А. ЗАВЬЯЛОВА,**

преподаватель русского языка и литературы Курганского педагогического колледжа

Оформление сцены: портрет А. С. Пушкина. Эпиграф: «Слышали ли вы? Певца любви, певца своей печали?» На столиках – цветы, подсвечники с зажженными свечами, портреты Анны Керн, Анет Олениной, Натали Гончаровой, портреты А. С. Пушкина разных лет. Ведущие в креслах за журнальным столиком. Рояль. Чтецы и певцы выходят на авансцену перед зрителями.

Звучит музыка Свиридова из кинофильма «Метель» – «Романс».

Чтец: стихотворение М. Ю. Лермонтова «Звуки».

Первая ведущая. Пушкин Александр Сергеевич! Это имя сопровождает нас всю жизнь. Мы впервые слышали его в раннем детстве и, еще не умея читать, уже повторяли со слов бабушки или мамы: «Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет...»

В школьные годы приходит мир пушкинских сказок:

Там чудеса: там леший бродит,  
Русалка на ветвях сидит;  
Там на неведомых дорожках  
Следы невиданных зверей...

Мы чувствуем запах и вкус поэзии родного русского языка: «Там русский дух. Там Русью пахнет!» Пушкин будит в наших сердцах любовь к слову, завораживает музыкой и простотой стихов. Два искусства – поэзия и музыка – это необыкновенное чудо, заставляющее радоваться и грустить, смеяться и плакать и каждый раз волноваться от этой встречи с прекрасным.

(Романс «Ночь», муз. Римского-Корсакова.

«Мой голос для тебя и ласковый и томный...»)

Вторая ведущая. Эти стихи Пушкин написал в Одессе в 1823 году. Все здесь таинственно, загадочно-неопределенно. Любовь во взаимных признаниях, это страстный разговор с любимой женщиной. Это как бы фрагмент неизвестного нам романа.

В стихах отразилась личность Пушкина – страстная, любящая. Известно, что поэт любил часы ночного вдохновения:

Мой голос для тебя и ласковый и томный  
Тревожит позднее молчанье ночи темной...

Пушкин часто проверял свои стихи на певичность, музыкальность, проговаривая их. Мария Николаевна Раевская-Волконская рассказывала: «В ночь перед Гурзуфом Пушкин расхаживал по палубе в задумчивости и что-то бормотал про себя...» Он читал строки стихотворения «Погасло дневное светило».

Чтец: отрывок стихотворения «Погасло дневное светило».

Пушкин любил читать свои произведения в Михайловской ссылке любимой няне Арине Родионовне:

Но я плоды моих мечтаний  
И гармонических затей  
Читаю только старой няне,  
Подруге юности своей...

Эта чудесная русская женщина, чье имя – Арина Родионовна – известно любому школьнику, не была обучена грамоте. Ее руки привычны были к веретену, а не к перу. Это была «старушка бедная» с богатой душой, первая муза поэта, «наперсница волшебной старины». К ней он обращался в «Зимнем вечере»:

Спой мне песню, как синица  
Тихо за морем жила,  
Спой мне песню, как девица  
За водой поутру шла...

Чтец: стихотворение Иосифа Уткина «Михайловское».

(Хор исполняет «Зимний вечер» в обработке Лукашина.)

Первая ведущая. Каждый возраст открывает для себя своего Пушкина. Взрослея, мы находим в нем мудрость, улыбку, нравственную высоту и человеческую простоту, но всегда добро и красоту.



В стихах поэта нет зависти, жадности, глупости, того, чем избилует жизнь. Чувства добрые пробуждает поэт.

Дана мне лира от богов,  
Поэту дар бесценный;  
И муза верная со мной:  
Хвала тебе, богиня,  
Тобою красен домик мой  
И дикая пустыня.

Есть какая-то тайна мира в поэзии Пушкина. Может быть, за ясным и глубоким смыслом таится еще что-то большее, пока еще не открытое. Но именно этой тайной и манит поэзия, в этом и есть ее чудо.

Пушкин часто влюблялся, часто без взаимности, но и эти мучительные переживания претворялись в чудесные стихи.

(Романс «Я вас любил...»), муз. Даргомыжского.)

Кому посвящено стихотворение, написанное в 20-е годы, и с кем прощался поэт? На эти вопросы точного ответа нет. Но что это прощание волнует сердца миллионов – никто не спорит.

Есть мнение, что посвящено оно Анне Алексеевне Олениной. Кто она? Пушкин знал Аннет, когда она была еще девочкой 11 лет. В 1827 году, когда Анне Алексеевне исполнилось 18 лет, она появилась в свете. Поэт увлекся ею бурно и мучительно. В мае были написаны самые прекрасные, без всякого притворства стихи «Ее глаза».

Ч т е ц:

Но, сам признайся, то ли дело  
Глаза Олениной моей!  
Какой задумчивый в них гений,  
И сколько детской простоты,  
И сколько томных выражений,  
И сколько неги и мечты!..  
Потупит их с улыбкой Леля –  
В них скромных граций торжество;  
Поднимет – ангел Рафаэля  
Так созерцает божество.

Вторая ведущая. Пушкин бывал в имении родителей Олениной. Здесь услышал привезенную с Кавказа А. С. Грибоедовым и обработанную М. И. Глинкой грузинскую мелодию. Анна Алексеевна, как показалось Пушкину, прекрасно пела, и тогда, 12 июня, было

создано изумительное стихотворение «Не пой, красавица, при мне».

(Романс «Не пой, красавица, при мне».)

На полях рукописей Пушкина той поры постоянно встречается имя Олениной. Скоро он сделал ей предложение, но мать Олениной, Елизавета Марковна, решительно ему отказала. Много лет спустя рассказывала Анна Алексеевна: «Он был вертопрах, не имел никакого положения в обществе и, наконец, не был богат». А главное, по словам знавших и Аннет, и Александра Сергеевича, она не была настолько влюблена в Пушкина, чтобы идти наперекор семье. Семья же была против этого брака.

Ч т е ц: «Я помню чудное мгновенье».

Первая ведущая. В 70-х годах прошлого века в одном из домов, в котором собирались почитатели литературы, театра и живописи, была среди гостей старая дама в кружевной наколке, нетерпеливая, несколько жеманная. Разговор зашел о литературе. У старой дамы вырвался вздох и реплика: «Странная, однако, пошла литература! Она должна развлекать, а тут какое-то неприятное ковыряние». И обращаясь к певцу Ф. П. Комиссаржевскому, отцу знаменитой драматической актрисы Веры Комиссаржевской, сказала: «Милый Ф. П., спойте романс, посвященный мне». «Это какой же, уважаемая Анна П.?», – спрашивает Комиссаржевский, делая вид, что не понимает, о чем идет речь. «Я помню чудное мгновенье», вы его так чудесно поете...»

Комиссаржевский начал петь романс, который некоторые из присутствовавших могли в свое время слышать из уст самого Глинки.

У старушки по морщинистым щекам потекли слезы. Одна из гостей подбежала к ней, обняла и порывисто поцеловала. Старушка эта была А. П. Керн, вдохновившая Пушкина на одно из прекраснейших его творений.

(Звучит грамзапись романса.)

Двадцатилетний Пушкин впервые встретился с девятнадцатилетней Анной Керн, женою 52-летнего генерала Керна, в Петербурге. Она произвела на юного поэта большое впечатление. Через шесть лет, в июне 1825 года, А. П. неожиданно приехала в Тригорское навещать свою родственницу А. Н. Вульф. Пушкин

кин в это время вынужден был жить в Михайловском. Он бывал в Тригорском, читал собравшимся в доме Осиповой-Вульф свою чудную поэму «Цыганы».

Анна Керн пела для него «Венецианскую ночь» Козлова. Музыка написал Глинка, в певучих итальянских ритмах.

Через несколько дней вся молодежь семьи Осиповой-Вульф совершила поездку в Михайловское. Погода была чудесная, лунная ночь дышала ароматом полей. «Мчалась младость на любви весенний пир». Ни прежде, ни после Анна Керн не видела поэта таким добродушным, веселым, любезным.

Неожиданная, после шестилетнего перерыва, встреча с Анной Керн произвела на Пушкина огромное впечатление. В душе поэта настало пробуждение – «пробуждение от всех тяжелых переживаний, перенесенных в глуши, во мраке заточенья».

Глубокой ночью Пушкин сидел за своим столом. Рядом с листом бумаги лежал камешек, о который А. К. споткнулась во время прогулки: Пушкин поднял его и сорванный ею цветок гелиотропа. В раскрытое окно влетали ночные бабочки и, опаленные пламенем, за смертью падали на листок. А рядом с ними лежали пушкинские строки: «Я помню чудное мгновенье...»

Утром Анна Керн уезжала, Пушкин подарил ей вышедшую тогда первую главу «Евгения Онегина». Между неразрезанными страницами лежал листок с написанным ночью стихотворением.

**Чтец:** стихотворение «Мадонна» (в сопровождении музыки Шопена).

**Вторая ведущая.** Тихим октябрьским вечером Пушкин попросил художника Карла Брюллова написать портрет своей молодой жены Натальи Николаевны. Он звал ее просто – Натали. Чувство глубокой любви он сохранил на протяжении всей их совместной жизни. Кто же она, эта женщина, которой выпало счастье и одновременно испытание быть любимой Поэта? О ней говорили разное в веке прошедшем и в веке нынешнем. Кто-то завидовал, кто-то славословил, кто-то пытался очернить ее. Александр Сергеевич как будто чувствовал,

что счастье не может быть длительным. Поэтому Брюллов и рисовал этот портрет, запечатлевая образ прекрасной женщины для потомков. (Подойти к портрету.) Спокойное лицо с тонкими чертами, кроткий взгляд, нежность в каждом движении.

Решающая встреча с Натальей Гончаровой, с милой, прелестной Натали, произошла зимним вечером 1828 года на балу танцмейстера.

(Звучит музыка Свиридова «Вальс» из к/ф «Метель».)

**Первая ведущая.** Пушкин рассказывал: «Никогда еще с таким грустным чувством я не приезжал на бал. Тайное предчувствие томил и волновало душу. Вдруг какая-то сила заставила меня обернуться. Я увидел ее – в прозрачном облаке воланов и кружев в толпе молодых поклонников, в окружении многочисленной родни и знакомых. Я шагнул навстречу своей судьбе». (Музыка звучит тише.)

**Вторая ведущая.** С тех пор как Пушкин шагнул навстречу Натали, для него не было ничего прекраснее и дороже ее. Он понял, что это прелестное создание составит его счастье.

**Чтец:**

Я думал, сердце позабыло  
Способность легкую страдать,  
Я говорил: тому, что было,  
Уж не бывать! Уж не бывать!  
Прошли восторги и печали,  
И легковверные мечты...

Звезда моя! Свет предреченных дней!  
Твой путь и мой. Судьба их сочетает.  
Твой луч светло звучит в душе моей,  
В тебе она заветное читает.  
И жар ее, твой отблеск верный здесь,  
Гори, гори! Не выгорит он весь!  
(Романс «Гори, гори, моя звезда!»)

**Первая ведущая.** Не так уж легко и просто было соединить Пушкину свою судьбу с Натальей Николаевной. Мать Натали третировала Пушкина, устраивала оскорбительные сцены, иногда доводила его до иступления.

**Чтец (Пушкин):** «А я не строил иллюзий насчет будущей женитьбы и возможного счастья. Мне было тяжело. Я не знал, кто я, что я, зачем я...»



**Чтец:** стихотворение «Дар прекрасный, дар случайный...».

**Вторая ведущая.** Около двух лет тянулась история сватовства поэта. Наконец согласие было получено.

**Чтец (Пушкин):** «Участь моя решена! Я женюсь... Та, которую я любил целых два года, которую везде отыскивали глаза мои, с которой встреча казалась мне блаженством – боже мой – она моя... Я никогда не хлопотал о счастье. Теперь мне нужно на двоих...»

**Первая ведущая.** В конце августа, накануне свадьбы, Пушкин уехал в Болдино для устройства своих денежных дел. Ехал на совсем короткое время, но неожиданно застрял в деревне, окруженной холерным карантинном. Три месяца тревоги, тоски, ожидания, беспокойства за невесту, оставшуюся в Москве, три месяца уединения и необычайного, нечеловеческого взлета таланта и творческих способностей. Болдинская осень...

(Звучит музыка... «Сентиментальный вальс» Чайковского.)

**Чтец (Пушкин):** «Гляделась ли ты в зеркало и уверилась ли ты, что с твоим лицом ничего сравнить нельзя на свете – а душу твою я люблю еще более твоего лица...»

«Тебя, мой ангел, люблю так, что выразить не могу, с тех пор, как здесь, я только и думаю,

как бы удрать в Петербург к тебе... Кроме тебя, в моей жизни мне утешенья нет...»

**Вторая ведущая.** Пушкин увидел любимую только в начале декабря, когда наконец была открыта дорога на Москву после длительного карантина.

18 февраля 1932 года – свадьба. Венчались Пушкин и Гончарова в Москве, в церкви Большого Вознесения у Никитских ворот...

(Звучат ростовские колокола – свадебный звон.)

**Чтец (Пушкин):** «Я женат – я счастлив: одно желание мое, чтобы ничего в жизни не изменилось, лучшего не дождусь... Исполнились мои желания. Творец тебя мне ниспослал, моя Мадонна, чистейшей прелести чистейший образец».

**Первая ведущая.** Петербург, Москва, Невский, Морская, Зимний дворец... Здесь метался Пушкин. Нева лежала, закованная зимним льдом. Дантес... Черная речка. 27 января 1837 года. Поэта не стало.

**Чтец:** стихотворение Матусовского «Святогорский монастырь».

(Звучит русская народная песня «Однозвучно гремит колокольчик».)

**Чтец:** стихотворение И. Северянина «Пушкин».

## Книга памяти

*Г. В. МАКАРОВА, учитель начальных классов средней школы № 91 пос. Вычегодский, Котласский район Архангельской области*

Звучит произведение П. И. Чайковского «Осенняя песнь» из альбома «Времена года». На его фоне ведущий читает стихотворение А. С. Пушкина «Здравствуй, племя младое, незнакомое!».

### Ведущий.

Здравствуй, племя  
Младое, незнакомое! Не я  
Увижу твой могучий, поздний возраст,  
Когда перерастешь моих знакомцев  
И старую главу их заслужишь  
От глаз прохожего. Но пусть мой внук  
Услышит ваш приветный шум, когда,

С приятельской беседы возвращаясь,  
Веселых и приятных мыслей полон,  
Пройдет он мимо вас во мраке ночи  
И обо мне вспомнит.

Из глубины веков дошло до нас это приветственное слово Александра Сергеевича Пушкина. Это нас, своих потомков, он приветствует сегодня на этом литературном вечере, посвященном 200-летию со дня рождения.

Наш вечер – это книга памяти, посвященная А. С. Пушкину. Первая страница этой книги посвящена его биографии и будет называться

ся «Литературное колесо». Прошу участников викторины занять свои места.

(Ведущий объявляет фамилию, имя, отчество участников и имена их детей, которые будут их консультантами.)

### Первый тур

**Ученик** (читает отрывок из стихотворения Пушкина «Моя родословная»).

Смесь жестоко над собратом,  
Писаки русские толпой  
Меня зовут аристократом.  
Смотри, пожалуй, вздор какой!  
Не офицер я, не ассессор,  
Я по кресту не дворянин,  
Не академик, не профессор;  
Я просто русский мещанин.

**Ведущий.** Как вы уже догадались, сейчас речь пойдет о родных Александра Сергеевича Пушкина.

На стенде находится 12 портретов, из них вы должны выбрать родных Пушкина.

(Участники называют номера портретов и называют имя, отчество человека, изображенного на портрете. Звучит правильный ответ, записанный на магнитофон:

Семья Пушкина состояла из 5 человек: отец – Сергей Львович (портрет № 1), мать – Надежда Осиповна (портрет № 3), дочь – Ольга (портрет № 5), сын – Александр (портрет № 7), сын – Лев (портрет № 9).

### Второй тур

**Ведущий.** Прослушайте магнитофонную запись. На ней звучат фразы, сделанные на трех иностранных языках. Выберите и назовите тот иностранный язык, которому обучали в детстве маленького Сашу Пушкина.

(Звучит магнитофонная запись, участники викторины называют свои ответы.

Звучит правильный ответ; фразы переводятся на русский язык:

– немецкому языку не обучали в детстве А. С. Пушкина;

– английскому языку не обучали в детстве А. С. Пушкина;

– в детстве А. С. Пушкина обучали французскому языку.)

### Третий тур

**Ведущий.** Был в жизни Пушкина период, о котором он вспоминал всю свою жизнь.

(Группа детей (мальчиков) разыгрывает сценку из лицейской жизни поэта.)

**Ученик** (читает отрывок из стихотворения «19 октября»).

Друзья мои, прекрасен наш союз!  
Он как душа неразделим и вечен –  
Неколебим, свободен и беспечен,  
Срастался он под сенью дружных муз.

**Ведущий.** О каком периоде жизни Пушкина нам рассказали маленькие актеры?

**Участники викторины** (звучит правильный ответ).

Куда бы нас ни бросила судьбина  
И счастье куда б ни повело,  
Все те же мы: нам целый мир чужбина;  
Отечество нам Царское Село.

**Ведущий.** Через всю жизнь пронес Пушкин воспоминания о лицейских годах.

### Четвертый тур

(Звучат звуки вальса. Хореографическая группа балльного танца исполняет медленный вальс.)

**Ведущий.** Вы, конечно, узнали короля танцев – вальс. Перечислите танцы, которые танцевал в свое время Александр Сергеевич на балах.

(Участники викторины выполняют задание. Звучит правильный ответ: бал начинался полонезом, затем шли вальс, галоп, мазурка (была венцом бала), кадрили, танец-шутка катильон.)

### Пятый тур

**Ведущий.** На одном из таких балов Пушкин увидел свою будущую жену Наталью Николаевну Гончарову. И почти после двухлетнего ухаживания он женился на первой красавице Москвы. Сколько лет было поэту, когда он женился на Наталье Николаевне?

Вот примерные цифры: 28, 32, 35.

(Участники сообщают свои ответы. Ведущий дает правильный ответ: А. С. Пушкину было тогда 32 года.)

### Шестой тур

**Ведущий.** Кажется, у Пушкина было все: любимая жена, дети, которых он обожал, его талант, приносящий радость и ему, и его современникам. Но в 1837 году раздался роковой выстрел, который оборвал жизнь поэта.

Перед вами портреты. Вы должны выбрать тот, на котором, по-вашему, изображен человек, сделавший этот роковой выстрел.



(Участники называют номер портрета и фамилию человека, смертельно ранившего Пушкина.)

Звучит правильный ответ: на портрете под номером 12 изображен Дантес.)

**Ведущий.** На этом мы остановим наше «Литературное колесо» и предлагаем жюри подвести итоги. (Звучит музыкальное произведение И. Берковича «Токката». Входит старик.)

**Старик.** Вот уже 30 лет и 3 года живу я со своей старухой на берегу синего моря. Люблю я синее море за его красоту, за то, что кормит меня со старухой. Узнали ли вы меня? Из какой сказки Пушкина я к вам пришел? (Ответы детей.)

Правильно. Пришел я из «Сказки о рыбаке и рыбке».

Вот пошел я один раз к морю  
И закинул в него невод, —  
Пришел невод с одною тинной.  
Я в другой раз закинул невод, —  
Пришел невод с травой морскойю.  
В третий раз закинул я невод, —  
Пришел невод с одною рыбкой,  
С непростую рыбкой, — золотую.

Ах, какая красавица была эта золотая рыбка. (Звучит музыкальное произведение И. Берковича «Токката».)

**Рыбка** (*вбегает девочка в костюме золотой рыбки*).

Ты звал меня, старче?

**Старик.** Есть у меня заветное желание.

**Рыбка.** Если ты опять за старуху просить будешь, то я и разговаривать-то с тобой не буду! (*Отворачивается.*)

**Старик.** Смилуйся, государыня рыбка! Не за старуху прошу, а за малых детушек! Поиграй с ними, побалуй их!

**Рыбка.** Не печалься, ступай себе с Богом! Поиграю, побалую ребят.

(Старик уходит. Рыбка играет с детьми в п/и «Невод»). Ведущий благодарит золотую рыбку за то, что она поиграла, повеселила ребят. Рыбка «уплывает» в синее море.)

Жюри объявляет итоги «Литературного колеса». Участникам и победителям вручаются памятные призы.

Звучит музыкальное произведение П. И. Чайковского «Осенняя песнь» из альбома «Времена года». На его фоне ученик читает

отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Осень»:

И с каждой осенью я расцветаю вновь;  
Здоровью моему полезен русский холод;  
К привычкам бытия вновь чувствую любовь:  
Чредой слетает сон, чредой находит голод;  
Легко и радостно играет в сердце кровь,  
Желания кипят — я снова счастлив, молод,  
Я снова жизни полн — таков мой организм...

**Ведущий.** Действительно, он не любил весну. «Когда б не зной, да пыль, да комары»... любил бы Пушкин лето. Осень любил он. Именно она ему мила «красою тихою, блистающей смиренно». «Из годовых времен» он был «рад лишь ей одной».

Мы открываем следующую страницу нашей книги памяти и назовем ее «Очей очарованье!». Она будет проходить в виде детского конкурса чтецов. Участники конкурса прочтут отрывки из стихотворения «Осень» и отрывки из поэмы «Евгений Онегин» «Октябрь уж наступил», «Унылая пора! очей очарованье!», «Уж небо осенью дышало».

Прошу участников конкурса занять свои места, а мы представим вам жюри сегодняшних викторин и конкурсов.

(Ведущий знакомит с членами жюри. Это — работники детской библиотеки, преподаватель студии искусств, заведующая детским садом.)

Дети читают стихотворения, жюри подводит итоги и объявляет победителей конкурса чтецов, параллельно объявляются результаты конкурса рисунков «Унылая пора! очей очарованье!».

Участникам и победителям вручаются памятные сувениры.

В зал входит героиня сказки «Руслан и Людмила» Людмила, она поет песню «Во поле береза стояла», 1 куплет.)

**Людмила.**

Ах, как мила моя княжна!  
Мне нрав ее всего дороже:  
Она чувствительна, скромна...

Вот так обо мне писал Александр Сергеевич Пушкин. Узнали вы меня? Из какой я сказки к вам пришла?

**Ответы детей.**

**Людмила.** Правильно! Я — Людмила. Украл меня злой колдун Черномор, заточил в свой замок. Душно мне в нем, скучно. Поиг-

райте со мной. Люблю я в «Жмурки» играть. Выходите, чур, я – жмурка. (*Дети играют с Людмилой в «Жмурки».*)

Порадовали вы меня, развеселили. Спасибо вам большое. Пойду я снова в свою сказку, а то Руслан, жених мой, меня не найдет. (*Людмила уходит.*)

**Ведущий.** Следующую страницу нашей книги памяти мы назвали «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». И в нем примут участие взрослые участники нашего вечера, которые прочтут стихотворения Пушкина. (Родители читают стихотворения А. С. Пушкина.)

Жюри объявляет итоги конкурса фоторабот «Унылая пора! очей очарованье!», в котором приняли участие родители.)

#### **Ведущий.**

Я памятник себе воздвиг нерукотворный,  
К нему не зарастет народная тропа...

И эта «тропа» действительно не зарастает вот уже 200 лет. Мы, потомки Пушкина, точно так же, как и его современники с восхищением читаем его произведения. Его стихотворения послужили основой для создания прекрасных романсов, поэмы для опер, а романы для фильмов.

Следующая страница у нас музыкальная. Наши гости – преподаватели и учащиеся му-

зыкальной школы – подготовили концерт, посвященный 200-летию со дня рождения Пушкина.

(Участники вечера благодарят гостей, дарят им памятные сувениры.)

В зале гаснет свет, на центральной стене ярко освещен подсветкой большой портрет А. С. Пушкина, украшенный цветами. Звучит музыкальное произведение «Одинокий пастух». На его фоне ведущий читает отрывок из стихотворения А. С. Пушкина «Андрей Шенья».)

Я скоро весь умру. Но, тень мою любя,  
Храните рукопись, о други, для себя!  
Когда гроза пройдет, толпою суеверной  
Сбирайтесь иногда читать мой свиток верный,  
И, долго слушая, скажите: это он;  
Вот речь его. А я, забыв могильный сон,  
Взойду невидимо и сяду между вами,  
И сам заслушаюсь, и вашими слезами  
Упьюсь... и, может быть, утешен буду я  
Любовью...

Мы перевернули последнюю страницу нашей книги памяти, посвященной поэту. Надеемся, что она будет не последней книгой для вас. Читайте Пушкина! Читайте о Пушкине! Читайте сами, читайте детям! И пусть никогда не зарастет «тропа» к этому великому поэту – **Александру Сергеевичу Пушкину!**

## образ А. С. Пушкина в произведениях разных видов искусств

**В. Д. КУПРОВ,**

*учитель высшей категории, средняя школа № 9 г. Рязани*

Если выстоять нужно,  
Как в окопе, в судьбе,  
«У России есть Пушкин!» –  
Говорю я себе.  
Чуть подтаяли силы,  
Не рошу, не корю, –  
«Пушкин есть у России!» –  
Как молитву творю...

*Глеб Горбовский*

Хорошо сказал А. Т. Твардовский: «...вот уже перевалило за сто, как он умер, а все он не стареет, не становится только собранным сочинением, академической святыней... И хочет-

ся отметить еще одно ощущение, знакомое, должно быть, всем поколениям его читателей. Мы как бы никогда не утрачиваем даже его физического присутствия в мире, среди нас... Он с нами, во всем личном своем обаянии ума и характера, которые восхищали его современников и которые с такой очевидностью распознаем в каждой его строке...» (Твардовский А. Т. Пушкин: Статьи и заметки о литературе. – М., 1963).

В первом классе рассказываю о детских годах А. С. Пушкина, о его няне Арине Родио-



новне, о первых попытках творчества. Помогает мне повесть А. Л. Слонимского «Детство». Ознакомление с детскими годами Пушкина сопровождаю показом картины Ю. Непринцева «Пушкин и Арина Родионовна», изображением старой Москвы в рисунках, гравюрах, портретами поэта в детские годы, поэта-лицеиста. Картины, фотографии, репродукции дополняют мой рассказ, расширяют творческое воображение учащихся, углубляют их жизненные представления. Все это создает особую поэтическую атмосферу на уроках чтения, и дети глубже воспринимают поэзию, ее эстетическое воздействие становится сильнее.

Обратив внимание учащихся на образ Пушкина на портретах и гравюрах художников, читаю воспоминания одного из современников поэта, который на основе сведений, полученных от отца, брата и друзей Пушкина, пишет: «Александр Сергеевич Пушкин, среднего роста, худощавый, имел в младенчестве белокурые курчавые волосы, сделавшиеся потом темно-русыми; глаза светло-голубые; улыбку насмешливую и вместе с тем приятную; носил на умном лице отпечаток африканского происхождения, которому соответствовали живость и пылкость характера, раздражительность, но доброго, услужливого, чувствительного. Он в особенности отличался большими своими бакенбардами и длинными ногтями, которыми щеголял. Любезность, острый ум, необыкновенная память и заманчивый веселый рассказ делали его украшением и душой общества» (Жизнь и творчество А. С. Пушкина. Материалы для выставки в школе и детской библиотеке. – М., 1989).

Эти воспоминания понятны и близки младшим школьникам. Иллюстрирую мысли показом миниатюрной работы неизвестного художника (1802–1803, масло), на которой Пушкин изображен ребенком 3–3,5 лет. В детском портрете видны характерные черты будущего поэта, правда, менее выраженные, чем в портретах зрелого возраста: выпуклые губы, чуть прижатый книзу кончик носа, открытый вырез ноздрей, глубокая бороздка посреди подбородка. Видно, что мальчик тщательно причесан. Кудри его приглажены, но отдельные прядки

уже приподнялись, готовые опять завиться. У маленького Саши живой взгляд серо-голубых блестящих глаз.

Художник Владимир Андреевич Фаворский был крупнейшим и знаменитым мастером гравюры по дереву (ксилография). Он талантливо иллюстрировал произведения поэта, создал трогательный и обаятельный образ Пушкина-подростка в лицейские годы. Гравюра на дереве В. А. Фаворского – одно из первых портретных изображений А. С. Пушкина (см. иллюстрацию на с. 58). О содержании гравюры (кто изображен, внешний облик, выражение лица, поза, одежда и т.п.) дети расскажут свободно. А вот что касается художественных средств раскрытия образа Пушкина, то здесь, разумеется, помогаю я. Обращаю внимание детей на сочетание двух цветов – черного и белого, на разные оттенки того и другого: от самого теплого до самого холодного. Далее рассказываю о необычности рисунка, его четких, как бы чеканных линиях, об отсутствии красок ярких тонов. Художественные произведения такого рода называют гравюрами. Слово французское – «вырезать», записываю на доске и объясняю его значение. Специальными инструментами художник вырезает – гравюрует: на твердом металле (*гравюра Е. Гейтмана*), на дереве (*гравюра В. Фаворского*).

Переходом к скульптуре Р. Р. Баха «Памятник А. С. Пушкину в Лицейском садике» становятся строки из «Евгения Онегина»:

В те дни в таинственных долинах,  
Весной, при кликах лебединых,  
Близ вод, сиявших в тишине,  
Являться муза стала мне.

– Памятник в садике в городе Пушкине был заложен в 1899 г. к 100-летию со дня рождения поэта. Скульптор Роберт Робертович Бах изготовил его в бронзе. Поэтический дар Пушкина пробудился рано: произошло это в Лицее, куда в 1811 г. был определен двенадцатилетний Александр. Лицей, вновь открытая высшая школа, находился под покровительством императора Александра I. Потому он был размещен в Царском Селе, недалеко от дворца – летней резиденции русских царей. Пер-

вые два года Пушкин занимался, как все: изучал языки, слушал лекции профессоров, много и увлеченно читал. И вдруг любовь к поэзии захватила Пушкина. Сам он пишет:

Моя студенческая келья  
Вдруг озарилась: муза в ней  
Открыла пир младых затей,  
Воспела детские веселья,  
И славу нашей старины,  
И сердца трепетные сны.

Перед нами поэтический образ Пушкина-лицеиста. Он кажется старше, чем юноша в лицейские годы. Дети, прослушав короткий рассказ учителя о внешнем содержании скульптуры Р. Баха, смотрят на юного Пушкина и слушают строки *Федора Глинки*:

Я помню — в детские он лета  
Уж с Музой важною играл  
И, отрок, с думою поэта  
Науку песен заучал...

(«Воспоминание о пиитической жизни Пушкина»)

Картина *Николая Николаевича Ге* «Пушкин в гостях у Пушкина в Михайловском» очень популярна. Она домашняя, теплая; помогает проиллюстрировать рассказ учителя о пребывании Пушкина и его няни в селе Михайловском, используется во время чтения стихов «Зимний вечер», «Няне» («Подруга дней моих суровых...») и лирического отступления в «Евгении Онегине» (глава IV, строфа XXXV):

Но я плоды моих мечтаний  
И гармонических затей  
Читаю только старой няне,  
Подруге юности моей...

Иван Иванович Пущин, друг А. С. Пушкина, оставил подробные и очень живые воспоминания о своем посещении Пушкина в Михайловском 11 января 1825 г. Картина Н. Ге иллюстрирует следующую сцену: «Я привез Пушкину в подарок «Горе от ума»; он был очень доволен этою тогда рукописною комедией, до того ему вовсе почти незнакомою. После обеда, за чашкой кофе, он начал читать ее вслух...» (Пущин И. Записки о Пушкине.)

Потом читаю «Мой первый друг...» Анатолия Парпары:

..Вот резво в гору мчатся сани!  
Вот резкий — с маху! — поворот!  
Вот — ворота!  
И кони сами  
В снегу — его невпроворот! —  
Увязли сразу у ворот...  
— Ах, Пущин, милый!  
— Пушкин, милый! —  
Они отступятся на миг,  
И вновь необоримой силой  
Объединяет дружба их  
Тотчас в объятиях своих...

(России первая любовь.  
Писатели о Пушкине.  
Поэты — Пушкину. — М., 1989.)

В ходе изучения поэзии Пушкина непременно знакомлю учащихся с двумя портретами поэта: В. А. Тропинина «Портрет А. С. Пушкина» и О. А. Кипренского «А. С. Пушкин». Во II классе учащиеся узнают о портрете Пушкина художника В. А. Тропинина, в III — художника О. А. Кипренского.

*Василий Андреевич Тропинин* на портрете осветил почти все лицо поэта. Большой и чистый лоб не закрыт кудрями, откинутыми назад. Глаза большие, полные света видят что-то недоступное нам. Здесь Пушкин артистичен; мы видим складки одежды, рассыпавшиеся в беспорядке завитки красивых волос. Поэт в домашней обстановке спокоен. Лицо полно жизни и мысли. Портрет был выставлен позднее в Москве для широкого обозрения. Публике он понравился сразу, как когда-то самому А. С. Пушкину.

А. С. Пушкин на портрете *Ореста Адамовича Кипренского* очень спокоен. У него тихий, задумчивый взгляд, грустная складка губ. Скрещенные на груди руки — любимая поза поэта, она подчеркивает его замкнутость, сосредоточенность. Портрет написан в коричневатозеленоватых тонах. Только лицо дано теплым розоватым тоном, ярко выделена подкладка наброшенного на плечо плаща. Пушкину портрет понравился. Он написал О. А. Кипренскому теплое, дружественное послание:

Ты вновь создал, волшебник милый,  
Меня, питомца чистых муз, —  
Себя как в зеркале я вижу...

(«Кипренскому», 1827)

Образ Пушкина, созданный О. А. Кипренским, лег в основу произведений многих



художников и скульпторов последующих поколений.

В III классе на уроки чтения приношу цветные фотографии скульптора А. М. Опекушина «Памятник Пушкину в Москве» и М. К. Аникушина «Памятник Пушкину». Вот примерное содержание рассказа о скульптуре А. М. Опекушина.

– Это первый памятник Пушкину в России. Он создан на средства, собранные народом, без участия царского правительства. В 1872 г. был объявлен первый конкурс на проект памятника поэту, затем последовали новые конкурсы и выставки.

С большим упорством работал скульптор *Александр Михайлович Опекушин*. За три года он создал шесть проектов. В 1875 г. одну из его скульптур приняли, он ее вылепил в масштабе. Статую отлили из бронзы в Петербурге. Открытие памятника состоялось 6 июня 1880 г. и прошло как большое всенародное торжество. Памятник всем понравился.

А. М. Опекушин создал понятный, доступный и близкий всем образ Пушкина. Поэт, склонив голову, в задумчивости как бы идет по городу. На пьедестале даны строки из его стихотворения *«Я памятник себе воздвиг нерукотворный»*. Сначала памятник установили в высокой части Тверского бульвара, где он хорошо смотрелся на фоне неба и зелени. В 1950 г. памятник был перенесен в центр площади.

Другой памятник Пушкину, тоже из бронзы, выполнен скульптором М. К. Аникушиным. Легкий, стремительный, полный движения, читает поэт нам свои полные музыки стихи, как читал когда-то друзьям.

Но не хочу, о други, умирать;  
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать;  
И ведаю, мне будут наслажденья  
Меж горестей, забот и тревоженья.

(«Элегия», 1830)

Сам *Михаил Константинович Аникушин* говорил: «Пушкин – очень яркий человек по своему характеру, прост в своих действиях и ясен в мыслях». Памятник открыт летом 1957 г. на площади Искусств в Санкт-Петербурге. Он полюбился петербуржцам и гостям города.

Всякий раз они спешат сюда, как на долгожданную встречу с самым близким человеком, торопятся на праздник, который ожидает каждого, кто обращается к Пушкину, кто испытывает душевную потребность беседовать с ним в тиши наедине, кто с доверием и благодарностью принимает завещанное им наследство.

Пушкин! Дай руку в непогоду.  
Помоги в немой борьбе!

(А. Блок. «В альбом Пушкинского Дома»)

В распоряжении учителя находится богатый арсенал различных средств, способствующих глубокому и всестороннему усвоению литературного материала. Одним из таких средств является художественное чтение, которое вызывает у учащихся сильные и непосредственные переживания. А. М. Горький вспоминал, что, впервые прочитав стихи А. С. Пушкина, был поражен их красотой и силой: «Пушкин до того удивил меня простотой и музыкой стиха, что долгое время проза казалась мне неестественной и читать ее было неловко. Пролог к «Руслану» напоминал мне лучшие сказки бабушки, ... а некоторые строки изумляли меня своей чеканной правдой:

Там на неведомых дорожках  
Следы невиданных зверей –

мысленно повторял я чудесные строки и видел эти, очень знакомые мне, едва заметные тропы, видел таинственные следы, которыми примята трава, еще не отряхнувшая капель рос, тяжелых, как ртуть. Полнозвучные строки стихов запоминались удивительно легко, украшая празднично все, о чем говорили они; это делало меня счастливым, жизнь мою – легкой и приятной, стихи звучали, как благовест новой жизни».

И вот, следуя словам А. М. Горького, обязательно знакомлю детей со всеми пушкинскими сказками в исполнении народной артистки СССР Веры Марецкой. Звучит с грампластины (серия «Сказка за сказкой». Мелодия, 1980) голос актрисы, и мы как будто впервые слышим такие знакомые и дивные строки пушкинских сказок, понимаем, что до сих пор чего-то не улавливали, что-то пропустили и только сейчас перед нами вся прелесть и глубина пушкинских строк. Марец-

кая читает сказки Пушкина так, как будто они рождаются тут же, только что, при нас. Она восхищается музыкальностью, очарованием сказочных образов. И это восхищение актрисы, наслаждение прелестью поэзии сразу передается нам. Мы не только разделяем это наслаждение, но и заражаемся им. Так бывает, когда слушаешь музыку и мысленно, про себя, подпеваешь мелодию, как бы участвуя в ее создании. Вера Марецкая читает сказки Пушкина непохоже на то, как это делают другие артисты. Сама актриса говорила: «Моя мечта – доставить слушателю радость общения с этим волшебным источником фантазии, чтобы он с головой окунулся в бурный океан пушкинских образов, мыслей, пушкинской доброты...» К этому должен стремиться и учитель.

Интересно проходит внеклассное занятие, посвященное картине И. Репина «Пушкин на экзамене 8 января 1815 года».

– Прежде чем приступить к картине, *Илья Ефимович Репин* проделал большую работу. Он собрал материалы о костюмах той эпохи, портреты, вещи, воспоминания современников, друзей и родных А. С. Пушкина. Были у художника и заметки самого поэта, которые относились к экзамену в лицее в 1815 г. И. Е. Репин не один раз входил в старое здание лицея, рассматривал очень внимательно актовъный зал, где когда-то впервые прозвучал голос юного лицеиста Пушкина. Репин начертил предварительный план картины, определил в ней место для двух главных фигур – Пушкина и Державина, прославленного поэта той поры, а также для гостей и экзаменаторов.

Художник воссоздал в картине один из знаменательных периодов в жизни А. С. Пушкина. Пятнадцатилетний лицеист Пушкин на экзамене читает свою оду «Воспоминание в Царском Селе». Среди слушателей был и поэт Гавриил Романович Державин.

Дети детально рассматривают картину, затем отвечают на вопросы:

Почему И. Е. Репин поместил в центре картины фигуру Пушкина? (Расположив фигуру поэта в центре картины, художник стремился этим ярче выразить свою мысль: момент

встречи двух великих поэтов России. Великий и гениальный поэт Державин как бы приветствует появление, рождение другого великого поэта – Пушкина.)

Выясняем значение слова «композиция» – расположение фигур, предметов, цветовых пятен на полотне.

– Каким изображен юный Пушкин? Учащиеся радостно отвечают: восторженным. Помогаю детям: «и вдохновенным». Выясняю, как дети поняли это слово и почему его можно употребить здесь, описывая облик поэта. Ответ один: Пушкин читает стихи!

– Почему вы решили, что поэт в радостно-вдохновенном настроении? (Об этом говорит облик его фигуры, немного напряженной и вытянутой; гордо вскинутая голова; рука, поднятая вверх. Позы, жесты сидящих вокруг людей, слегка вытянутые шеи, наклоны фигур вперед, сосредоточенные лица свидетельствуют о том, что вдохновенные стихи Пушкина никого не оставили равнодушными.)

Стихи, прочитанные Пушкиным на экзамене, трудны для понимания выпускниками начальной школы, здесь немало славянизмов, неясных и непонятных слов, но их учитель при желании может легко объяснить. Юный Пушкин пишет «Воспоминания в Царском Селе», вдохновенный победами в Отечественной войне 1812 г. с французами.

Утешься, мать градов России,  
Возри на гибель прищлеца.  
Отяготела днесь на их надменны выи  
Десница мстятая творца.  
Взгляни: они бегут, озреться не дерзают,  
Их кровь не престает в снегах реками течь;  
Бегут – и в тьме ночной их глад и смерть сретают,  
А с тыла гонит русский меч.

Заранее подготовленный ученик читает воспоминания самого А. С. Пушкина о знаменательном для него событии: «...я прочел «Воспоминания в Царском Селе», стоял в двух шагах от Державина. Я не в силах описать состояние души моей: когда дошел до стиха, где упоминаю имя Державина, голос мой отроческий зазвенел, а сердце забилось с упоительным восторгом... Не помню, как я кончил свое чтение, не помню, куда убежал. Державин был в восхищении, он меня требо-



вал, хотел меня обнять... Меня искали, но не нашли...»

– Что еще помогает передать содержание картины? Вся картина пронизана светом, а это еще сильнее подчеркивает радостно-восторженный момент. Дети видят блеск и сверкание орденов, красочные лицейские мундиры, ярко освещенный пол, красное сукно на столе, на котором, согласно Уставу, лежала Грамота об учреждении лица.

В заключительном слове делаю краткие выводы и предлагаю написать дома свои впечатления от картины И. Репина. Осталось время, и я показываю уже знакомое изображение поэта – фотографию скульптуры Р. Баха «Пушкин-лицеист». Напоминаю, что этот небольшой памятник был установлен в саду лица, под сенью тех столетних деревьев, которые с вдохновением и нежностью воспел юный поэт.

– Есть ли различие в облике Пушкина на картине И. Е. Репина и в скульптуре Р. Баха?

Дети непременно отмечают, что у Баха Пушкин грустный, задумчивый, погруженный в свои мысли. Здесь нет фона цветовой гаммы, как в живописном полотне И. Репина. Сообщаю, что в скульптуре свои художественные средства выражения, с помощью которых не менее глубоко раскрываются настроение и мысли человека. Главное здесь – это реальный объем, имеющий длину, ширину и высоту.

При изучении поэзии А. С. Пушкина на моих уроках много звучит классической музыки. Ведь с ее помощью эстетическое воздействие поэзии сильнее. Другое внеклассное мероприятие по творчеству А. С. Пушкина мы посвящаем слушанию и небольшому анализу оперы композитора Н. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане».

Композитор *Римский-Корсаков* написал оперу «Сказка о царе Салтане» в честь 100-летия со дня рождения Пушкина. Он прекрасно воплотил мир сказки в музыке. Его опера с великолепным звукоподражанием, мелодическими оборотами и ритмами народных песен и плясок – очень благодатный музыкальный материал для младших школьников. Доступная и легкая по форме, она помогает углубить и рас-

ширить представления детей о сказочных героях, закрепить их интерес к симфонической музыке.

В момент краткого рассказа о композиторе, о создании оперы «Сказка о царе Салтане» дети рассматривают портрет Н. Римского-Корсакова. Затем класс прослушивает вступление к опере, где торжественно звучат трубы (фанфары). По окончании прослушивания спрашиваю:

– Какой мотив вы услышали: веселый или грустный? (Веселый, жизнерадостный.)

– Веселый и праздничный фанфарный клич как бы призывает: «Слушайте! Смотрите! Действие начинается!» Он звучит, будто сказочный зачин.

В те поры война была.  
Царь Салтан, с женой простясь,  
На добра коня садясь,  
Ей наказывал себя  
Поберечь, его любя.

Именно эти пушкинские строки как нельзя лучше раскрывают сущность этого музыкального вступления-зачина.

Перед прослушиванием симфонического эпизода «Три чуда» вспоминаем с детьми отрывки из пушкинской сказки:

Остров на море лежит,  
Град на острове стоит...

– Как же об этом рассказывает музыка?

Слушаем симфоническое вступление.

– Понравилась ли вам эта музыка и почему? (Музыка здесь веселая, подвижная, она хорошо выражает то, о чем мы только что прочитали.)

Далее учащиеся слушают первую часть оперы.

– О чем здесь говорит композитор? (В этом музыкальном отрывке музыка как бы рисует город Леденец с «теремами и садами», слышатся торжественные звуки колокольного перезвона златоглавых церквей.)

Прослушав вторую часть оперы, в которой фанфары извещают о чуде, дети отвечают на вопрос, кого изображает композитор. (Белочку, грызущую орешки.) Дети безошибочно узнают мелодию песенки «Во саду ли, в огороде». Говорю, что звуки «присвисточ-

ки» в опере воспроизводит флейта-пикколо («маленькая»).

И вновь раздаются фанфары.

– Какая музыка теперь звучит?

Вместе определяем, что в отрывке звучит уже другая мелодия – мужественная и даже суровая, в темпе марша, издали как будто все время слышатся звуки морского прибора. Эта музыка как бы рисует морских витязей. Вспоминаем:

Море вздуется бурливо,  
Закипит, подымет вой,  
Хлынет на берег пустой,  
Разольется в шумном беге,  
И очутятся на бреге  
В чешуе, как жар горы,  
Тридцать три богатыря,  
Все красавцы удалые,  
Великаны молодые,  
Все равны, как на подбор,  
С ними дядька Черномор.

И опять звучат фанфары, извещающие о третьем чуде!

– Чем отличается эта музыка от предыдущих музыкальных отрывков? (Эта мелодия нежная, словно прозрачная, на ее фоне появляется тема Царевны-Лебедь.)

К сказанному добавляю, что звучат все инструменты оркестра, но звучат мягко, таинственно и создают поэтому впечатление какого-то необычайно хрупкого и в то же время ярко, сказочного образа. Обращаю внимание детей на последнюю часть симфонического вступления: какая музыка звучит в конце и почему. Музыка наполнена ликованием и великой радостью. Это потому, что как в сказке Пушкина, так и в опере Римского-Корсакова утверждается мысль о победе героев, о торжестве добра над злом.

С большим удовольствием, с неподдельной искренностью слушают дети отрывок «Полет шмеля», который длится всего 3 минуты. Это классический образец звукоподражательного мастерства композитора. Жужжание и быстрый полет шмеля воссоздаются мелодией кларнета на фоне легкого извлечения звука на струнных инструментах не смычком, а щипком пальцев (пиццикато).

В связи с изучением отрывка «У лукоморья дуб зеленый...» учащиеся слушают песню Бо-

яна «Дела давно минувших дней»; длится она всего 5 минут. Эта песня из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила» сопровождается звуками арфы, имитирующими гусли. Выдержанная в плавном ритме мелодия песни Бояна полна величественного спокойствия.

Когда мои ученики готовятся к слушанию музыкальных произведений по сказкам Пушкина, иду к учителю музыки, и вместе мы находим портреты композиторов, клавиры, изображения музыкальных инструментов, звучащих в опере; готовлю плакат с названиями инструментов заранее, провожу словарную работу на уроке русского языка.

Несомненно, на уроках литературного чтения невозможно дать законченную систему знаний по искусству, но научить на конкретных примерах понимать и любить Пушкина, его творчество – одна из задач учителя. Изучение поэзии Пушкина – благодатный и богатый материал для использования всевозможных видов искусства.

В речи, посвященной открытию памятника А. С. Пушкину в Москве, И. С. Тургенев утверждал, что каждый, кому открывалась поэзия Пушкина, становился «более русским и более образованным, более свободным человеком».

Праздник всегда ожидает и наших воспитанников, когда они с помощью старших могут прикоснуться к поэзии Пушкина, к искусству, навеянному его вечным и нестареющим творчеством. И вот тогда в детской среде рождаются первые, пусть пока несовершенные и робкие, но чистые, откровенные, написанные от души строки, такие, например, какие написала моя ученица Баранова Юлия:

Зимний вечер. Темно на дворе.  
Уж не дает и пес в конуре.  
Мальчик в кроватке лежит,  
Но пока еще не спит.  
Старая няня прядет  
И песню тихонько поет.  
О том, что родился однажды Поэт...  
И вот теперь ему уж 200 лет!  
Задремала за прялкой няня,  
Лишь только малыш все не спит.  
Мечтает – как станет поэтом,  
Всем людям подарит свои он стихи!



# Воспитание искусством

М. А. НЕДУМОВА

Многие педагоги, занимающиеся с младшими школьниками различными видами художественного творчества, вероятно, замечали, что, начиная с самого раннего возраста, ребенок весьма восприимчив к гармонии окружающего мира. Звуки, краски, движения, запахи, ритмы – все эти проявления действительности объединяются в сознании наших воспитанников в целостный художественный образ пространства в широком его понимании как материальной, так и духовной реальности. Подобными способностями обладают и выдающиеся мастера в различных видах искусства. Поэтому, мне кажется, что, обращаясь к определенным темам, педагог искусства должен концентрировать внимание учащихся на целостности художественного восприятия автора.

Сегодня нет такого учебного заведения, в котором не обращались бы к изучению творчества А. С. Пушкина. Мне хочется привести картину урока художественного труда по теме «Твоих оград узор чугунный», на котором учащиеся работают в технике вырезывания ажурных решеток, фонарей, оград и соотносят воплощаемый в бумаге образ с ритмичностью пушкинского стиха, с регулярностью видов пушкинского Петербурга, с выразительностью мелодий, написанных по произведениям поэта либо звучавших при его жизни.

– Итак, сегодня, ребята, мы с вами вспомним, какие виды изобразительного искусства встречаются на улицах наших городов. Кто из вас знает, какие мастера трудились над тем, чтобы улицы городов стали красивыми и неповторимыми? (Архитекторы, художники-монументалисты, мастера лепных украшений, скульпторы, кузнецы, дизайнеры садово-паркового искусства.)

Да, города обретают свой прекрасный, свойственный только им облик, благодаря стараниям очень многих художников, и нам необходимо научиться понимать характер и настроение разных городов. Сегодня мы поговорим о городе Петербурге и постараемся представить

его хотя бы частично таким, каким его видел великий русский поэт Александр Сергеевич Пушкин. В своей поэме «Медный всадник» поэт пишет об истории создания Петербурга. Город был построен по указанию Российского императора – Петра Первого.

(Рассматриваем рисунок А. Н. Бенуа «На берегу пустынных волн стоял он, дум великих полн...» – из серии альбомов к произведениям А. С. Пушкина. – Л., 1940.)

Петербург был построен быстро. Он не был похож ни на один российский город. Строился он по типу европейских городов и имеет свой неповторимый облик.

(Звучит музыкальный фрагмент «Гимн великому городу» из балета Р. Глиэра «Медный всадник».)

Прошло сто лет, и юный град,  
Полнощных стран краса и диво,  
Из тьмы лесов, из топи блат  
Вознесся пышно, горделиво...

(Рассматриваем виды Петербурга из альбома «Пушкинский Петербург» (сост. А. М. Гордин. – Л., 1974); затем беседуем о том, каким нам представляется этот город. Он состоит из больших каменных дворцов, строгих, ритмично чередующихся на широких проспектах.)

Громады стройные теснятся  
Дворцов и башен; корабли  
Толпой со всех концов земли  
К богатым пристаням стремятся;  
В гранит оделася Нева;  
Мосты повисли над водами;  
Темно-зелеными садами  
Ее покрылись острова...

Прислушаемся к пушкинскому стиху. Читаете еще и еще раз. Задумываемся: можно ли было в этих стихах услышать музыку? (Дети охотно делятся своими впечатлениями.)

Да, в этом отрывке слышен четкий ритм, который повторяется в изображении города. Чередуются окна зданий, лепные украшения, скульптуры. Особенно ярко выражено ритмичное чередование линий в ажурных решетках и оградах.

(Рассматриваем рисунок А. Н. Бенуа «Над омраченным Петроградом дышал ноябрь осенним хладом...»; иллюстрации из альбома «Пушкинский Петербург»: Панорама Невского проспекта – лит. П. С. Иванова по рис. В. С. Садовникова, Цепной (Пешеходный) мост через Мойку – лит. К. П. Бегтрова по рис. Г. Треттера, Набережная Невы у Летнего сада – раскр. лит., Лебязий канал у Летнего сада и Царицына луга – акв. неизв. худ., Полицейский мост на Невском проспекте – раскр. гравюра Б. Патерсена.)

Обращаем внимание, как сочетаются чугунные решетки и ограды со зданиями и водоемами, с прямыми улицами и тенистыми садами. В городе царит дух благородства, строгой и немного холодной красоты, но тем не менее на этих картинах мы видим Петербург таким, каким его знал А. С. Пушкин.

Люблю тебя, Петра творенье,  
Люблю твой строгий, стройный вид.  
Невы державное теченье,  
Береговой ее гранит,  
Твоих оград узор чугунный,  
Твоих задумчивых ночей  
Прозрачный сумрак, блеск безданный,  
Когда я в комнате моей  
Пишу, читаю без лампады,  
И ясны спящие громады  
Пустынных улиц, и светла  
Адмиралтейская игла...

Насладившись музыкой, изобразительностью стихов Поэта, приступаем к творческой работе – изображение Петербурга с помощью симметричного вырезания и аппликации. (Способы изготовления зданий, дворцов и храмов детям уже известны, так как мы познакомились с этими приемами работы на предыдущих занятиях.) Вырезать разнообразные деревья и кустарники мы тоже можем. Теперь попробуем научиться мастерить ажурные решетки для оград, мостов, перил, фонарей. Рассматриваем способы симметричного вырезания декоративных решеток из бумаги черного цвета. Затем дети разбиваются на группы и выполняют коллективные аппликации. Рекомендуется воспользоваться уже готовыми деталями зданий и зеленых насаждений.

– Мы построим сегодня маленький уголок Петербурга, города, так любимого А. С. Пушкиным. Поэт видел в нем не только безмолв-

ные здания. Он видел в нем людей и подмечал ритмы в их разнообразных действиях.

Люблю воинственную живость  
Потешных Марсовых полей,  
Пехотных ратей и коней  
Однообразную красоту,  
В их стройно зыблемом строю  
Лоскутья сих знамен победных,  
Сиянье шапок этих медных,  
Насквозь простреленных в бою.

(Звучит «Военный марш» Г. Свиридова – музыкальные иллюстрации к повести А. С. Пушкина «Метель». Демонстрируются иллюстрации из альбома «Пушкинский Петербург»: Парад на Царицыном лугу – карт. Г. Г. Чернецова, Панорама Екатерингофского гулянья – раскр. гравюра К. К. Гампельна, Каталные горы на Царицыном лугу – лит. К. П. Бегтрова по рис. С. П. Шифляра, На строительстве Исаакиевского собора – акв. О.-Р. Монферана.)

– Вы познакомились с некоторыми моментами из жизни людей пушкинского времени. Здесь мы тоже видим свои ритмы, свое движение: разнообразны обычаи, различные действия сменяют друг друга, четко просматриваются группы людей, объединенных одними интересами. И все это сочетается с регулярностью построения города, со стилем исторической эпохи XIX века. Для того чтобы прочувствовать дух исторической среды, мы продолжим работу под музыку того времени. Ее слушали на балах, под нее танцевали, она сливалась с прекрасным обликом Северной столицы, как двести лет назад называли Петербург.

(Звучит музыка из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин». Сцена бала, 4-я картина.)

Давайте посмотрим на наши работы, полюбуемся ими. Пусть не стоит сравнивать их с произведениями мастеров изобразительного искусства, но можно смело дать им такую оценку: они яркие, выразительны, в них подмечено главное свойство Петербурга – его «строгий, стройный вид», т.е. ритм. Это качество особенно подчеркивается кружевной регулярностью ажурных решеток и оград, которые мы видим на ваших работах. Остается только закончить занятие словами поэта:

Красуйся, град Петров, и стой  
Неколебимо, как Россия...



## А. С. Пушкин в Молдавии

**Н. Н. КИФОРЕНКО,**

кандидат педагогических наук, доцент ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Жизнь А. С. Пушкина в Молдавии (с 21 сентября 1820 года до начала августа 1823 года по старому стилю) является одной из самых замечательных и важных страниц в биографии великого поэта. В этот период осуществилось формирование Пушкина как художника, гражданина, ближайшего друга и единомышленника декабристов.

В романе-исследовании «Судьба Пушкина» Б. Бурсов отмечает, что кишиневский период ...особенно плодотворен в творческой деятельности Пушкина, его можно сравнить лишь со знаменитой «болдинской осенью». В Кишиневе А. С. Пушкин написал ряд лирических шедевров, затем «Кавказского пленника», «Бахчисарайский фонтан», первую главу «Евгения Онегина» и др.

Сейчас, когда покрытая садами и виноградниками Молдавия радует взор, может показаться странным, что именно ее избрали местом ссылки для поэта. Но в пушкинские годы «сия пустынная страна», незадолго до того присоединенная к России, служившая полем нескончаемых кровавых битв, в которых участвовали Румянцев, Суворов, Кутузов, выглядела не такой обжитой и уютной. Эпидемии холеры страшили предшественников. На богатые поместья порой совершали набеги народные заступники-гайдуки. Предполагалось, что наместник Бессарабского края Инзов будет держать Пушкина в ежовых рукавицах, загружать канцелярской работой, наставляя на путь послушания. Но вместо этого Инзов стал подлинным другом поэта. Именно здесь, в Молдавии, великий поэт, который не участвовал в Отечественной войне, по-настоящему соприкоснулся с историей. Пушкин литературно освоил Бессарабию, открыл ее для русского читателя.

В апреле 1820 года в журнале «Соревнователь просвещения и благотворения» появилось стихотворение Кюхельбекера «Поэты» – это сочувствие и утешение другу, пожелание вырваться из глуши:

И ты – наш юный Корифей –  
Певец любви, певец Руслана!  
Что для тебя шипенье змей,  
Что крик и Филина, и Врана?  
Лети и вырвись из тумана,  
Из тьмы завистливых времен.

21 сентября 1820 года, на второй день после отъезда из Одессы, А. С. Пушкин приехал в Кишинев, остановился в заезжем доме купца И. Н. Наумова, члена квартирной комиссии по устройству приезжающих в Кишинев военных и чиновников. Там он прожил немного больше месяца, затем переселился в дом Инзова, где в 1947 году разместился Дом-музей Пушкина, сохранившийся по сей день.

Какой бы глухоманью ни был Кишинев во времена ссылки поэта, но Пушкин принимался в десятках домов интеллектуалов: М. Ф. Орлова, И. К. Прункула, Н. С. Алексеева. Это были единомышленники и друзья поэта. Так, Н. С. Алексееву посвящены такие строки:

Приди, о друг, дай прежних вдохновений,  
Минувшего мне жизнию повеи!..

В Кишиневе Пушкин был знаком со многими либералами того времени. Особо значимым было знакомство с молдавским писателем-классиком Константином Стамати, который был известен как переводчик «Федры» Расина на родной язык. Они вели беседы об искусстве перевода, о выразительности языка писателя и его доступности народу. К. Стамати перевел «Кавказского пленника» на молдавский язык, а в поэме «Герой Чубэр-Водэ», по мнению исследователей-пушкинистов, чувствуется влияние поэтики «Руслана и Людмилы». Пушкин любил живое общение, совершал частые поездки с умным и образованным офицером И. П. Липранди. Они спорили о литературе, обменивались книгами.

С 13 по 23 декабря 1812 года Пушкин сопровождает И. П. Липранди в служебной поездке по Бессарабии. Маршрут этой поездки напоминал ромб: Кишинев–Бендеры–Кауша-

ны—Аккерман—Шабо—Татарбунары—Измаил—Болград—Леово—Кишинев.

Бендеры были значительным городом в их путешествии. До середины XVI века город находился во владении молдавских господарей и назывался Тигина (по-молдавски переправа, переход). В 1538 году турки захватили город и назвали Бендерами. Близ Бендер расположена крепость — в то время одна из самых могучих, расположившихся на берегах Днестра. Во время русско-турецких войн крепость была дважды взята русскими войсками, а в 1806 году окончательно освобождена от турок. В Бендерах поэта особенно интересовали остатки шведского лагеря, где после бегства из-под Полтавы находился шведский король Карл XII, где была могила Мазепы, по преданию похороненного близ Варницы.

В Каушанах Пушкин искал остатки ханского дворца, но не нашел и вместо романтических руин осмотрел церквушку, которая сохранилась до наших времен. В дороге Пушкин писал, по своему обыкновению, на маленьких лоскутках бумаги, складывал их по карманам. Из Аккермана друзья продолжили путешествие в село Шабо, затем по овечьему славой русского оружия Измаилу. Одним из интереснейших собеседников поэта в этом городе был литератор, генерал-лейтенант С. А. Тучков, который был знаком с Радищевым, осведомлен об обстоятельствах убийства Павла I. Миновав Леово, Пушкин и Липранди от реки Прут свернули на тракт, ведущий к Кишиневу. По данным исследователей, в эти дни у поэта родилась идея написания стихотворения «К Овидию».

В феврале 1821 года появляется первая заметка о Пушкине в зарубежной прессе. В парижском «Энциклопедическом обозрении» в разделе «Научные и литературные новости. Россия. С.-Петербург» дан положительный отзыв о «Руслане и Людмиле», «романтической поэме» Пушкина, «бывшего воспитанника Царскосельского лицея, ныне состоящего при Бессарабском генерал-губернаторе, всего 22 лет».

Одним из самых значительных путешествий поэта было месячное пребывание его в молдавских селах Долна, Юргены, Варзарешты и в цыганском таборе, о чем есть достоверные свидетельства.

Село Долна окаймлено ореховыми рощами. Листва их, разогретая на солнце, пахнет йодом, морем. Воздух Долны прозрачен и резок. Это бывшее имение помещика Ралли или, как его называли, Земфираки. З. К. Ралли-Арборе, сын Константина Захаровича Ралли, в своих воспоминаниях рассказывает, что Пушкин по дороге из села Долна на Юргены встретил цыганский табор, с которым летом 1821 года кочевал в районе сел Долна, Юргены, Варзарешты. Между этими селами находилась цыганская деревня. Однажды Пушкин посетил лесных цыган. Табор этот имел старика (булибаши) — старосту. У него была красавица дочь, ее звали Земфира. Она была высокого роста, с большими черными глазами и вьющимися длинными косами... Александр Сергеевич решил остаться на несколько дней в Юргенах, а затем с другом кочевал с цыганами, поселился в шатре булибаши. Но этот роман получил быструю развязку: цыганка Земфира исчезла из табора... Путешествия по Бессарабии дали поэту богатые жизненные наблюдения над ее людьми, их бытом, культурой.

Произведения, написанные поэтом в этот период и после отъезда, свидетельствуют о глубоком изучении им этого края. Прекрасные картины природы Молдавии, живописно нарисованные Пушкиным:

Здесь долго светится небесная лазурь;  
Здесь кратко царствует жестокость зимних бурь.  
На скифских берегах переселенец новый,  
Сын юга, виноград блистает пурпуровый.  
Уж пасмурный декабрь на русские луга  
Слоями расстирал пушистые снега;  
Зима дышала там — а с вешней теплотою  
Здесь солнце ясное катилось надо мною;  
Младую зеленью пестрел увядший луг...

(«К Овидию»)

Поэт проявляет живой интерес к молдавскому фольклору, собирает песни, сказания, танцы, народные предания сербских, болгарских, турецких переселенцев, цыган. Одно из первых произведений этого периода — стихотворение «Черная шаль», созданное по мотивам молдавской народной песни. Живя в Молдавии, Пушкин сделал записи народных сказок, их темы были воплощены в 30-е годы: «Сказка о царе Салтане» и «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях».



В Молдавии А. С. Пушкиным было написано около 100 стихотворений. Как поэт-гражданин, он умел побеждать в себе чувства личной тоски и одиночества, вызванные травлей и преследованиями со стороны самодержавия (стихотворения «Кинжал», «Война», «Наполеон», «Вадим» и др.).

Свободы тайный страж, карающий кинжал,  
Последний судия позора и обиды...

(«Кинжал»)

Позже Пушкин тепло вспоминает край солнца и золотых плодов, доброжелательность и талантливость молдавского народа. Впечатления о жизни и событиях в Молдавии впоследствии не раз заставляли поэта возвращаться к ее темам и образам.

В стране, где долго брани  
Ужасный гул не умолкал,  
Где повелительные грани  
Стамбулу русский указал,  
Где старый нам орел двуглавый  
Еще шумит минувшей славой,  
Встречал я посреди степей  
Над рубежами древних станов  
Телеги мирные цыганов,  
Смирненной вольности детей.

(Эпилог поэмы «Цыганы»)

К поэтическому описанию природы Молдавии относятся строки стихотворения «Виноград»:

Не стану я жалеть о розах,  
Увядших с легкою весной;  
Мне миа и виноград на лозах,  
В кистях созревших под горой...

## Зимняя дорога

Сл. А. С. Пушкина

Сквозь волнистые туманы  
Пробирается луна.  
На печальные поляны  
Льет печально свет она.

По дороге зимней, скучной  
Тройка борзая бежит.  
Колокольчик однозвучный  
Утомительно гремит.

Муз. Н. П. Елисеева

Что-то слышится родное  
В долгих песнях ямщика:  
То разгулье удалое,  
То сердечная тоска...

Ни огня, ни черной хаты,  
Глушь и снег... Навстречу мне  
Только версты полосаты  
Попадаются одне...

Умеренно

8va

The first system of the musical score consists of two staves. The upper staff is a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature (C). It features a complex, rhythmic accompaniment of eighth notes. The lower staff is a bass clef with the same key signature and time signature, featuring a simpler melody with quarter and eighth notes.

8va

The second system of the musical score continues the two-staff format. The upper staff maintains the complex eighth-note accompaniment. The lower staff continues the melodic line, ending with a double bar line and a fermata over the final note.

Сквозь вол - нис-ты-е ту - ма - ны про-би - ра - ет - ся лу -

- на. На пе - чаль-ны-е по - ля - ны

льет пе-чаль - но свет о - на. По до - ро-ге зим-ней

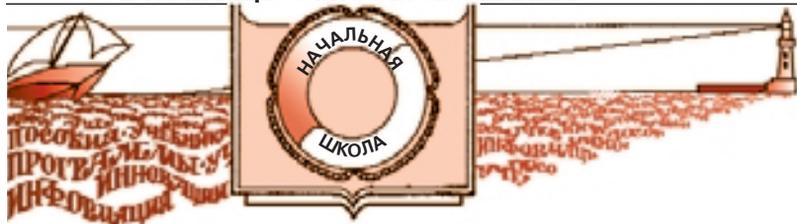


скуп - ной трой - ка бор-за - я бе - жит. Ко-ло-

-коль - чик од-но-звуч - ный у - то - ми-тель-но гре -

1. -мит. 2. Ко-ло- // -мит.

Для окончания



## Язык и речь

**М. Р. ЛЬВОВ,**

профессор, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

Человек обладает бесценным даром речи, он овладевает ею в раннем детстве и совершенствует ее долгие годы: учится мгновенно выбирать точное и меткое слово, свободно строить предложения и текст, учится владеть дыханием и голосом, интонациями... Он учится читать и писать, т.е. переходить с устного (акустического) языкового кода на графический, буквенный, – и обратно.

Родную речь, свой родной язык ребенок перенимает от близких ему людей, из языковой среды, побуждаемый естественной потребностью общения и самовыражения.

Орудие речи – это язык, созданный и постоянно обогащаемый сотнями поколений народа. В языке отразилась вся жизнь народа, его творца и хранителя, его обычаи, его радости и страдания, стремления и умения, в нем весь мир природы. К. Д. Ушинский писал, что язык народа – это лучший учитель, учивший новые поколения тогда, когда не было еще ни книг, ни школ. Нетрудно понять необходимость владения и произношением, и неисчислимыми лексическими кладами, и механизмами слово- и формообразования, сочетания слов в предложении и тексте, свободно льющейся речью. Язык и усваивается, и совершенствуется в его функционировании, т.е. в речи. Как безгранично обогащение личности знанием языка (и языков), так не имеет предела развитие речевых умений, красноречия, выразительности, дара сочинения, общей культуры.

В школе последних десятилетий заметно усилились тенденции развития речи учащихся, из сферы чисто практической речь вступила в

область теоретических понятий, изучаемых в системе: это «общение, говорение и аудирование, слушание, письмо и чтение, это текст, его внутренние связи, адресат речи, жанры, выразительность речи, риторика».

Раскрывается и значение термина «речь». Первое значение – это речь как процесс, как деятельность: «механизмы речи», «органы речи».

Второе значение – это речь как продукт речевой деятельности, синоним – текст: «культура речи», «анализ речи учащихся».

Третье значение – один из ораторских жанров: «адвокат на суде произнес яркую, убедительную речь».

Все три значения термина могут быть применены к устной речи, письменной и даже к мысленной (внутренней) речи, хотя ее код не выражен материально, т.е. в доступной для других форме.

Речь может быть определена через язык, например «деятельность говорящего, применяющего язык для взаимодействия с другими членами языкового коллектива» (А х м а н о в а О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966). Но она может быть определена и через общение: это вербальное общение (в отличие от невербального, с помощью неязыковых знаков: через поступки, жесты, мимику, через прикосновения – тактильная речь). Средствами (знаками) общения могут быть и танцы, и музыка, и рисунки, и принятый этикет... Самые разнообразные знаки изучает семиотика.

Язык – одна из знаковых систем – тоже объединяет в себе огромное количество зна-





ков: это слова, словосочетания в акустическом или графическом кодах. Языковые знаки подчинены правилам их использования, связывания в подчас очень сложные синтаксические конструкции.

Происхождение языка пока не во всем уяснено в науке. Одна из самых убедительных гипотез предполагает, что наши далекие предки с целью передачи каких-либо сведений своим соплеменникам давали им какой-то знак: сложенные вместе три камешка, сломанную веточку, иногда сигнал подавали криком. Регулярное применение одного и того же знака в одном и том же значении привело к появлению первых слов с постоянным значением. Когда таких слов накапливалось много, наши предки начали соединять их по два и несколько, возникла необходимость в правилах сочетания звуков. Первая грамматика, вероятно, не была слишком сложной...

Кстати, весьма возможно, что язык возник первоначально в письменном варианте: черта на песке, отпечаток ноги...

Прошли многие тысячелетия, и язык, отшлифованный тысячами поколений, поражает сегодня и своим богатством, и гибкостью, а подчас избыточностью.

На протяжении веков люди не испытывали потребности разграничивать понятия «язык» и «речь», в некоторых языках для обоих феноменов используется одно слово: «мова» (Украина), «калва» (Литва)... Иногда язык называют «словом»: «русское слово», «родное слово», «живое слово», в этих случаях сочетания можно понять и как «родной язык», и как «родная речь». Наш язык богат оттенками значений, вариантами, синонимами...

Не делалось четкого разграничения языка и речи и в научной литературе по языкознанию. Лишь во второй половине XIX в. в практику вошли и закрепились понятия «детская речь», «развитие речи учащихся», «культура речи», «стили речи». Впервые научное разграничение языка и речи осуществил швейцарский франкоязычный лингвист Фердинанд де Соссюр, его заслуженно считают основателем теории речи в мировой науке. В России над этим вопросом работали А. А. Потехня, И. А. Бодуэн де Курте-

нэ, Л. В. Щерба, психологи Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, психолингвисты А. А. Леонтьев, В. Г. Степанов, за рубежом – Дж. Миллер, Н. Хомски, Д. Слобин и др.

Постепенно выделялись сходства и различия этих двух феноменов – языка и речи.

Сходство в первую очередь в том, что, в сущности, это две стороны одного и того же предмета. Так, Л. В. Щерба в языке видел три аспекта: структуру языка (словарь, грамматику, систему звуков – уровни языка); механизмы речи, или языковую прагматику; материал языка, т.е. совокупность всего, что на языке написано, произнесено, в первую очередь это литература.

К сожалению, многие лингвисты предметом своей науки признают лишь первую ипостась языка. И лишь в последнее время стали включать в сферу своих интересов такие понятия, как «речевая деятельность», «речевой акт», «дискурс», «психолингвистика», «семиотика» и пр. (см.: Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990).

В речи реализуется все богатство языка, все его выразительные возможности.

В то же время именно через речь обогащается язык, в него входят новые слова, обороты речи, новые оттенки уже известных слов, их значений... В речевой стихии возникает все новое и новое в языке, переосмысливается старое, формируется «языковый вкус эпохи» (В. Г. Костомаров).

Рассмотрим теперь различия языка и речи.

### 1. Как определяются язык и речь?

**Язык** – знаковая система; знаки – это слова, другие единицы языка – звуки, морфемы, словосочетания, фразеологические единицы и пр. Под системой подразумеваются внутренние связи между знаками, многочисленные правила языка, модели, грамматика.

**Язык** как знаковая система используется людьми для формирования и выражения мысли, для общения с другими людьми.

**Речь** – это само общение средствами языка, один из видов общения – вербальное общение. Прагматика языка, т.е. его использование.

**2. Язык** – потенциальная система знаков, сам по себе он не приходит в действие, он хранится в памяти каждого человека – языковой

личности, он нейтрален по отношению к кипящей вокруг жизни. Его знаки и правила записаны в многочисленных фолиантах, таким образом он сохраняется для всех носителей данного языка (например, русского) и для потомков, для истории.

**Речь** – это всегда действие, это деятельность людей, она всегда мотивирована – вызвана обстоятельствами, ситуацией, всегда имеет определенную цель, всегда направлена на решение каких-либо задач, социальных и личных.

**3. Язык** стремится к стабильности, он консервативен, он принимает новшества не сразу, лишь под давлением требований его носителей. Например, русский язык эпохи А. С. Пушкина нам – спустя почти 200 лет – не только вполне понятен, но и служит образцом.

**Речь** свободнее языка, она допускает вольности, именно в речи массы людей (в узусе) появляются новые слова, фонетические и даже грамматические отклонения, которые либо так и остаются случайными, окказиональными и вскоре исчезают, забываются, либо, утверждаясь постепенно, становятся фактами языка.

**4. Язык** нормативен, он подчиняется строгой норме, которая в стране, в государстве приобретает силу юридического закона. Норма устанавливается, вернее, формулируется специалистами – лингвистами, которые руководствуются традицией, литературным употреблением языковых средств, закономерностями грамматики, фонетики, стилистики. Норма сохраняется в виде различных словарей (толковых, орфографических, орфоэпических и пр.), в сводах грамматических и орфографических правил.

Люди, не владеющие нормами языка, подвергаются в цивилизованном мире определенной дискриминации: их не принимают в высшие учебные заведения, на работу – по многим специальностям, они теряют уважение в обществе.

**Речь** тоже, разумеется, подчиняется норме языка – и в использовании лексики, и в произношении, и в правописании, но нарушения нормы в речевой стихии все же имеют место, ибо речь в отличие от языка индивидуальна. При всех усилиях школы и других образовательных систем вряд ли удастся когда-либо достичь стопроцентного владения нормой.

Не следует забывать и того, что нарушения нормы подчас необходимы как средство высшей выразительности. И. С. Тургенев – один из самых строгих стилистов, его произведения образцовы и широко используются в обучении языку, но он сознательно идет на нарушение нормы: слово «принципы» у него Базаров произносит «прынцыпы», а Кирсанов – на французский лад «пренсипы» в целях характеристики этих персонажей.

**Язык** стабилизирует, сплавливает народность, нацию, государство и даже многие народы («государственный язык», «язык межнационального общения»). Для языка характерны центростремительные тенденции.

**Речь**, являясь реализацией языка, разумеется, тоже объединяет людей одной народности и даже разных национальностей, но в то же время порождает жаргоны, арг, профессионализмы, индивидуальные особенности людей. Иными словами, подчинена центробежным тенденциям.

**Язык** обслуживает весь народ как языковой коллектив, он в этом смысле безразличен к отдельным личностям. **Речь** же всегда индивидуальна, она продуцируется индивидом, обслуживает его, отражает и выражает его как личность.

**Речь** индивида беднее языка, одному человеку не удается использовать его богатства.

**5. Язык** имеет уровневую структуру (уровни: произносительный, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический, уровень текста), а **речь** линейна, она развертывается во времени и в пространстве подобно ленте или нитке, цепочке.

**Язык** конечен: в нем строгое число звуков (фонем), морфем, падежей, даже количество слов в данный момент конечно и может быть сосчитано.

**Речь** теоретически бесконечна: количество предложений настолько велико, что вряд ли кто-либо смог бы их сосчитать, а количество текстов не может быть сочтено даже теоретически.

**6. Речь** как процесс обладает определенным темпом, продолжительностью, громкостью, в письменном варианте – шрифтом, расположением на листе. **Языку** такие характеристики не свойственны.





С философской точки зрения **язык** – это категория сущности и общего. **Речь** не выполняет роль явления и частного.

**Язык**, его знаки, разумеется, отражают реальность жизни, но он не целенаправлен, не зависит от ситуаций текущей жизни.

**Речь** же всегда целенаправленна, она ситуативно обусловлена, определена целями говорящего или пишущего; она обусловлена также контекстно (это особенно заметно в диалоге).

В **речи**, в ее процессе, в ее порождении первичным фактором всегда является содержание, передаваемая мысль как бы ведет речь; языковое оформление выражаемой в речи мысли, с точки зрения говорящего и пишущего, вторично, оно может быть вариантно. Одно и то же содержание речи может быть выражено разными средствами, и эта возможность нередко становится целью говорящего. На эту вариантность нацелено редактирование текста, гибкость выражения мысли становится целью обучения в школе.

**Язык** же безразличен к тому содержанию, которое он обслуживает.

**7. Речь** всегда подвержена качественной оценке, в том числе и с позиций нравственности: можно сказать «правдивая речь» или «лживая речь», «искренняя речь» или «лицемерная речь», «красивая, художественная, выразительная речь» или «неряшливая, нецензурная речь, безграмотная речь».

К **языку** такие оценки неприменимы. (Когда говорят «У Ивана Ивановича хороший язык», то имеют в виду не язык, а владение языком, т.е. речь: он говорит хорошо, правильно, выразительно.)

В последнем случае мы сталкиваемся со смысловыми переходами: говоря о языке А. С. Пушкина, мы имеем в виду не только его речевую деятельность, но и обогащение языка, реформаторскую роль поэта в развитии русского литературного языка.

В последние десятилетия в науке стало употребляться понятие «языковая личность». В это понятие входят такие признаки индивида, как степень владения родным языком, знание народных языков, владение ими, индивидуальный стиль речи человека, его творческие

данные (литературное творчество, артистизм), грамотность и культура речи, речевая активность личности, теоретические познания в области филологических предметов, наличие или отсутствие дефектов речи, склонности и увлечения в области филологии и пр.

В **речи** отражается личность говорящего: языковые влияния в детстве, на протяжении жизни, образовательный, культурный уровень человека, его увлечения, его опыт. Вильгельм Гумбольдт писал: «Только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности».

Изучение языка (родного, иностранного) без речи просто невозможно, это подтверждается самыми разнообразными ситуациями жизни. Без речевого воплощения язык мертв. И давно умершие языки – санскрит, древнегреческий, латынь, готский, древнерусский – становятся достоянием нашего времени только через дошедшие до нас тексты, т.е. через записанную речь.

По мере углубления в науку о речи последняя все более «обрастает» так называемыми невербальными компонентами общения: жестами, мимикой, пантомимикой, оттенками голоса и интонаций, элементами обстановки или фоном общения, умолчаниями, прежним опытом. На последнем основывается аллюзия – намек, доступный пониманию лишь немногих людей, иногда – всего двоих: они друг друга понимают с полуслова, а окружающие не понимают ничего.

Теперь уже установлено, что эффективность живого общения в условиях, когда собеседники видят друг друга, когда в общении участвует все окружающее пространство, повышается на 35%, а иногда – в два раза и более. Одно лишь вербальное, языковое общение, лишенное эмоционального фактора, зрительных и иных восприятий, теряет очень многое, иногда – самое ценное. Говорят: он не понимает шутки, намек, он лишен чувства юмора, не воспринимает коннотаций (коннотации – добавочные стилистические или семантические оттенки, которые углубляют скрытый смысл сказанного, придают высказыванию тон непринужденности, интимности, отчужденности и т.п.).

Поэтому в современной лингвистике активно развивается теория **дискурса** (франц. – речь как акт, действие; как событие). Дискурс – это

речь, погруженная в жизнь, один из компонентов во взаимодействии людей. Дискурс предполагает создание, моделирование «фреймов» (типовых ситуаций) и сценариев, дальнейшее развитие этих ситуаций. Дискурс обращен также к ментальным факторам, к особенностям восприятия речи: ее темпа, стилового ключа общения, форм этикета, характера (уровня) юмора, аллюзий. Ведь нередко слушающему приходится разгадывать, всерьез ли нужно воспринимать услышанное и какое из двух-трех возможных пониманий услышанного является главным.

Не случайно современная наука обратилась к **герменевтике** – науке о разгадке древних текстов, перенося ее функцию на современное взаимопонимание людей.

Нетрудно заметить, что традиционная лингвистика отсекает все эти факторы как неязыковые, обедняя этим многокрасочную палитру реального, живого общения людей. Современные исследователи языка, не пренебрегающие его прагматическими когнитивными аспектами, достигают определенных успехов (Л. П. Якубинский, Н. Д. Арутюнова, Ю. Д. Апресян, А. В. Бондарко), психолингвисты (А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, Т. Н. Ушакова и др.).

Язык и речь на предыдущих страницах представлены как бы в оппозиции. Такое восприятие данной статьи было бы ошибочным: цель автора – не отделить речь от языка, а представить язык и речь в единстве как две стороны единого феномена. М. М. Бахтин писал, что «родной язык – его словарный состав и грамматический строй – мы узнаем не из словарей и грамматик, а из конкретных высказываний, которые мы слышим и которые мы сами воспроизводим в живом речевом общении с окружающими нас людьми»...

Особенно тесно сближают язык и речь **функции языка**, ибо все эти функции реализуются через речь, речевую деятельность.

В курсах общего языкознания обычно упоминаются и описываются следующие функции (роли, выполняемые «обязанности») языка. Все они связаны с жизнью и социальной, и личностной деятельностью людей.

Первая – функция **сообщения**, или информационная функция. Она состоит в том, что

язык служит средством познания, сбора и оформления всего того знания, которое накапливается людьми в процессе их сознательной деятельности. Передача всей этой информации, изучение ее в образовательных системах, в школах, от поколения к поколению, осуществляется в виде устных и письменных текстов, т.е. через речь. Как видим, сама речь есть реализация функции языка.

Разновидностью информационной функции является функция общения, или **коммуникативная** функция, ибо в ее реализации участвует каждый член общества, она, в сущности, создает его как сообщество людей, как социум, без коммуникации общество не могло бы существовать. Конечно, для общения люди могли бы создать какой-либо другой код – не вербальный, об этом пишут теперь не только фантасты, но и ученые – создатели космической лингвистики: это поиск возможных каналов контакта с разумом на других планетах. Но на планете Земля созданные человечеством акустические языки – через речь – успешно обслуживают коммуникативные потребности общества.

**Сохранение информации** – это связь времен: древние знания, облеченные в языковые формы, в тексты, доносят до нас через тысячелетия сведения о культуре тех времен.

Функция сохранения информации реализуется также в архивах, причем вполне вероятно, что какая-то часть информации никогда и никем не будет востребована; но хранить необходимо все – для истории.

Некоторые авторы пишут о **контактной** функции языка: в речевых формах осуществляется контакт с народами, чья культура, ментальность и язык очень далеки: это кодовые переходы, или переводы.

**Эмотивная функция** языка предполагает выражение чувств, эмоций. Она реализуется в поэзии, в диалогах, в пении; язык располагает особыми средствами выражения эмоций: эмоционально окрашенными синонимами, фразеологией, тропами, стилистическими фигурами, в устной речи – интонациями. Наибольшими возможностями эмоционального воздействия на собеседника обладают поэтические образы, создаваемые поэтом коннотациями, иносказа-





ниями, метафорами, эпитетами, аллегориями – средствами, которые изучаются в поэтике.

Эмотивная функция имеет место не только в искусстве, но и в повседневности: это средства речевого этикета (*благодарю, простите* и т.п.), междометия. Чувства передаются в тексте: отдельные слова обычны, не несут в себе эмоционального заряда, а эмотивный эффект достигается их сочетаниями.

Нередко отмечают также функцию **воздействия** на других людей: это приказ, просьба, убеждение, побуждение к каким-то действиям. В этих случаях речь может и не нести в себе какой-либо информации: она передает волевой акт говорящего.

**Функция формирования и выражения мысли:** ведь любая мысль, формируясь, облекается в языковую форму (это так называемая внутренняя речь). Сначала аморфная мысль, возникающая в виде образов, без достаточных внутренних связей, еще не может быть высказана. Четкие синтаксические, веками отработанные, отшлифованные структуры накладываются на аморфную мысль, и это придает ей четкость, возникает возможность для восприятия этой мысли другими людьми; так достигается понимание как соотношение слов и речевых структур с эталонами, хранящимися в речевой памяти слушающего.

Что такое мысль? С точки зрения языка это мыслительный код.

С точки зрения мышления язык – это тоже один из кодов, в системе которого формирует-

ся и формулируется мысль. Поэтому в трудах по теории речевой деятельности можно встретить термин «речемыслительный процесс».

**Регулятивная функция** внешней и особенно внутренней речи обнаруживается в поведении человека: это план предстоящих действий субъекта, это устройство человеческих взаимоотношений, нравственности и быта. Это мысленная подготовка технических проектов, планов работ, мысленная подготовка предстоящих высказываний.

Функциональный подход к языку породил функциональную стилистику, функциональную грамматику. Структурность и функциональность языка – вот два его свойства, наиболее важные с точки зрения теории речи.

Функциональный характер языковой системы обеспечивает овладение языком в онтогенезе: человек (любого возраста) не может овладеть языком родным или неродным, если изучаемый язык не «работает», не выполняет задач жизни: общения, сообщения, воздействия, познания, контакта, регуляций собственного действия.

Язык по своей сложности, богатству, гибкости, несомненно, величайшее из всего, что создано человечеством, это инструмент его мудрости. Но не следует забывать, что жизнь языка – это **речь** внешняя и внутренняя, устная и письменная, бытовая и художественная. Великий Сократ сказал однажды своему ученику: «Заговори, чтобы я тебя увидел».

## П. Ф. Каптерев – выдающийся педагог конца XIX – начала XX века

И. А. СОЛОВКОВ,  
профессор МПГУ

Конец XIX – начало XX столетия принято считать серебряным веком отечественной литературы. Это в полной мере можно отнести и к развитию в России педагогики и методики начального образования.

В этот период усиленно ставился вопрос о введении в России всеобщего обучения, о рас-

ширении в начальной школе общеобразовательной подготовки за счет сокращения профессионального обучения. Выдающиеся теоретики и практики начального образования конца XIX – начала XX века успешно разрабатывали идеи развивающего обучения, формирования у маленьких школьников познаватель-

ных интересов и творческих способностей. Были написаны блестящие учебные книги для детей, руководства для учителей по родному языку, математике, естествознанию, внеклассной и внешкольной работе. Ставился вопрос о гуманизации обучения и воспитания, о борьбе с детской беспризорностью, о создании сети дошкольных учреждений, об организации летнего отдыха детей из бедных семей, о взаимосвязи семьи со школьным обучением.

Можно назвать целую плеяду выдающихся педагогических деятелей этого периода, обогативших теорию и практику начального образования. Их имена и достижения, к сожалению, до сих пор мало известны современному учителю первой ступени обучения детей. Это А. А. Анастасьев, создавший настольную книгу под названием «Народная школа. Руководство для учителей и учительниц», переиздававшуюся более десяти раз; В. П. Вахтеров (1853–1924), разработавший новый подход к пониманию развивающего обучения, предметного обучения. Он написал для начальной школы прекрасную учебную книгу в четырех частях под названием «Мир в рассказах для детей», «Новый русский букварь». Н. И. Гольденберг (1837–1902) и В. А. Евтушевский (1836–1883) заложили основы отечественной методики преподавания арифметики (Н. И. Гольденберг «Методика начальной арифметики», В. А. Евтушевский «Методика преподавания арифметики», «Сборник арифметических задач» ч. 1–2). А. Я. Герд (1844–1898) разработал научные основы преподавания естествознания, предметные уроки в начальной школе (А. Я. Герд «Предметные уроки в начальной школе»). П. Ф. Лесгафт (1837–1909) создал научные основы физического воспитания, семейной педагогики (см. его «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» в двух томах, «Семейное воспита-



П. Ф. Каптерев

ние ребенка и его значение»). Д. И. Тихомиров (1844–1915) организовал на свои и общественные средства Московские педагогические курсы для воспитательниц и учительниц (Тихомировские курсы) и составил замечательные учебные книги для начальной школы «Вешние всходы». В. И. Чарнолуцкий (1865–1941) был активным организатором профессионального Союза учителей, Лиги образования. Он составил для учителей пособие «Настольная книга по внешкольному образованию».

Н. В. Чехов (1865–1947) – активный земский деятель, оставивший педагогическое наследство в виде 700 научных работ, среди которых «Введение в изучение детской литературы», «Хрестоматия по детской литературе», «Типы русской школы в их историческом развитии», «Картинный русский словарь» и др.

Список выдающихся деятелей в области первоначального образования конца XIX – начала XX века в России можно продолжить. Но и из этого ясно, что в развитии отечественной подготовки и методики начального обучения тот период поистине соответствовал определению «серебряный век».

Среди славных имен в области педагогической деятельности на рубеже веков особое место занимает имя Петра Федоровича Каптерева.

П. Ф. Каптерева справедливо называют первооткрывателем в России фундаментальных связей между педагогической наукой и психологией, создателем концепции «перехода от психологии к педагогике» (см.: А н а н ь е в Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX вв. – М., 1947. – С. 147).

Он является достойным продолжателем развития педагогических идей великих отечественных ученых-педагогов Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, утверждавших, что психология как наука способствует глубокому обоснов-





ванию педагогической теории обучения и воспитания подрастающего поколения. Как и Ушинский, Каптерев считал, что антропологический подход к обучению и воспитанию – лучший способ раскрытия закономерностей педагогической науки, помогающий коренному совершенствованию общеобразовательного процесса. Об этом он убедительно рассказывает в своих многочисленных педагогических трудах: «Педагогический процесс» (1905), «Дидактические очерки. Теория образования» (1915), «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направление и деятели» (1914) и др. К сожалению, педагогические сочинения П. Ф. Каптерева, как и его имя, мало известны нашему учительству. Это объясняется тем, что в советское время его имя, по существу, было предано забвению, а педагогические сочинения не переиздавались. О нем мало писали и ученые-педагоги. Так, в учебнике «История педагогики» под ред. М. Ф. Шабаевой для пединститутов (даже в пятом издании 1982 г.) П. Ф. Каптереву отведена неполная страница. В ней черным по белому написано: «При решении принципиальных вопросов педагогики Каптерев следовал во многих случаях за утверждениями различных педагогов Запада (Спенсера, Лая) и ряда американских педагогов» (с. 312). Мысль Каптерева об «автономности школы в государстве» была одним из вариантов излюбленной буржуазной идеи о «беспартийности» и «аполитичности» воспитания» (там же). Вот и весь вклад Каптерева в отечественную педагогическую науку!

За весь период развития советской историко-педагогической науки его педагогические сочинения не были доступны широкому читателю. Лишь в 1982 г. были изданы «Избранные педагогические сочинения П. Ф. Каптерева», а в журнале «Педагогика» в 90-е годы опубликованы главы учебного пособия Каптерева по истории русской педагогики. И это несмотря на то, что выдающийся педагог оставил нашему учительству огромное педагогическое наследие в виде 40 книг, монографий и более 300 статей по актуальным вопросам обучения и воспитания.

Познакомимся с его жизнью, педагогической деятельностью, педагогическими взглядами.

Петр Федорович Каптерев родился 7(20) июля 1849 г. в с. Кленово (ныне Подольский район Московской области) в семье священника. Образование получил в духовном училище, духовной семинарии, Московской духовной академии. Но Каптерев, получив блестящее духовное образование, пошел по другому пути – светскому. Он – преподаватель педагогики, психологии, логики в светских учебных заведениях Петербурга (в частных женских гимназиях, педагогическом институте, на Фреблевских курсах). Он принимает активное участие в работе педагогического общества, в Петербургском комитете грамотности.

П. Ф. Каптерев – один из организаторов проведения Всероссийских съездов по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), по семейному воспитанию (1912–1913). В этот период он разрабатывает проблемы дошкольного и семейного воспитания, вопросы теории обучения, педагогической психологии, истории отечественной педагогики. Под его редакцией в 1898–1910 гг. издается «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (59 выпусков, из них 10 авторских).

В петербургский период деятельности за педагогическое сочинение «Дидактические очерки. Теория образования» П. Ф. Каптерев награждается золотой медалью.

После Октябрьской революции 1917 г., которую он принял настороженно, П. Ф. Каптерев переехал из Петербурга в город Воронеж, где являлся профессором Воронежского университета и Института народного образования. Одновременно его деятельность была связана с Воронежским педагогическим техникумом. Здесь выдающийся ученый-педагог, как и прежде, успешно сочетает научно-теоретическую деятельность с практической. В своих педагогических публикациях он отстаивает точку зрения о том, что школа должна стоять вне политики, что «государство педагогикой собственно не занимается, оно создает школы и управляет ими, но педагогически не организует их. Все это делает общество». Такие взгляды не устраивали педагогов-революционеров, и они обрушились на П. Ф. Каптерева, его со-

чинения с беспощадной критикой. Запечаленной этой критики являлась жена Ленина Н. К. Крупская. Началась критика виднейшего педагога со статьи «О школьном самоуправлении и школьной дисциплине», помещенной в журнале «Педагогическая мысль» в 1921 г. Н. К. Крупская подчеркивала, что Каптерев стремится «втоптать в грязь пробудившееся в юношестве стремление к организации деятельных работников». И далее: «Каким затхлым духом веет от всего этого, и как далек П. Ф. Каптерев от современной молодежи» (Крупская Н. К. Пед. соч.: В 6 т. – Т. 2. – С. 99–103). А вся «крамола» Каптерева заключалась в том, что виднейший педагог выступил против вмешательства коммунистов и комсомола в деятельность школы, школьного образования. Он пытался защитить представителей интеллигенции на nive просвещения, которых третировали руководители новой власти, создавая им ужасающие условия жизни и работы. Все это привело к тому, что имя П. Ф. Каптерева на многие десятилетия, по существу, было предано забвению. К нему приклеили ярлык буржуазного педагога, «не понявшего значения Октябрьской революции в области народного образования» (там же). П. Ф. Каптерев скончался в Воронеже в 1922 г. от воспаления легких.

Остановимся на его педагогических взглядах, изложенных в многочисленных педагогических сочинениях.

В своем раннем сочинении под названием «Метод и его применение»<sup>1</sup>, опубликованном в 1878 г. в журнале «Народная школа» (№ 5), он подчеркивал, что многие педагоги «махнули рукой на методику, да и... на всю педагогику. Для них «теория», «методика» сделались как-им-то «пугалом». Они «этих дидактик» и «методик терпеть не могут». А между тем, замечает П. Ф. Каптерев, эта теория автодидактизма опасна, так как учитель при обучении «рискует открыть Америку в XIX веке!». Каптерев указывает, что учить ребенка и взрослому – это не одно и то же. «Дети имеют, по срав-

нению со взрослыми, физические и психические особенности», – подчеркивал он. А это означает, что обучение и воспитание надо «приспосабливать... к особенностям детской натуры, иначе учение будет бесплодно, нецелесообразно». Из сказанного можно сделать важные выводы о том, что первая основа метода – сообразность его со свойствами детской натуры, метод должен сообразовываться «с содержанием, с особенностями науки, с характером науки, с личными особенностями обучаемых детей, с личностью учителя».

Как видно, уже в молодые годы П. Ф. Каптерев призывал учителей к тому, чтобы они изучали психические и физические особенности детей, искали эффективные методы обучения с учетом возраста детей, спецификой содержания преподаваемого учебного предмета.

О том, какова специфика школьного обучения и воспитания, П. Ф. Каптерев пишет в своем выдающемся педагогическом труде «Педагогический процесс», опубликованном в популярном тогда журнале «Русская школа» (№ 2–11). Как справедливо замечает составитель избранных педагогических сочинений П. Ф. Каптерева профессор П. А. Лебедев, «впервые в истории отечественной педагогики он обосновал педагогический процесс с позиции биологического и социального (природного и культурного, личного и общественного) развития человека» (с. 663).

В этом теоретическом труде П. Ф. Каптерев вслед за Ушинским вскрыл внутренние процессы обучения и воспитания, положив в основу творческое саморазвитие школьника. Он показал, что «педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный». Педагогический процесс включает в себе две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности. Чтобы выполнить эти задачи, необходима установка идеалов. Но откуда взять идеал? Очевидно, замечает Петр Федорович, его могут дать или отдельные личности, или собра-

<sup>1</sup>Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. П. А. Лебедев. – М., 1982. – С. 35. Далее в статье все ссылки делаются на это издание.





ние личностей, притом имея в виду благо других людей, а не только воспитывающей личности. Этот идеал должен выражать связь личности с обществом, с ее потребностями, правовыми нормами. Воспитатель должен помнить, что влияние общества на строение и деятельность личности громадно. «Общество – это часть его самого: в нем самом живет общество, оно мыслит и действует через него» (с. 79).

На основании всего сказанного П. Ф. Каптерев как бы делает вывод о том, что обучение и воспитание в педагогическом процессе «есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в меру ее сил и сообразно социальному идеалу» (с. 179).

Более углубленно и всесторонне процесс обучения и воспитания подрастающего поколения П. Ф. Каптерев изложил в своем педагогическом труде под названием «Дидактические очерки. Теория образования», вышедшем в свет в 1885 г., куда во втором издании было включено автором и педагогическое сочинение «Педагогический процесс». В «Дидактических очерках. Теории образования» Каптерев сформулировал пять основных задач: сущность образовательного процесса, состав общеобразовательного курса, свойство педагогического метода, качества учителя, школьная обстановка обучения.

Как и в работе «Педагогический процесс», в главе VIII «Дидактических очерков» П. Ф. Каптерев углубленно рассмотрел идею саморазвития и самообразования. «Сущность школьного образования и воспитания, – замечает он, – заключается в самообразовании и самовоспитании» (с. 359). Образование школьников состоится тогда, когда воспитатель «при объяснении, внушении, доказательстве способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, который... был бы подобен процессу в голове воспитателя и имел бы таковую же силу убеждения». Но, к сожалению, замечает Каптерев, «нередко воспитатель твердит одно, а воспитанник будет поступать по-другому» (с. 357).

Самое главное, считал Петр Федорович, чтобы «учащиеся научились мыслить и гово-

рить, научились учиться». Эти слова прямо перекликаются со словами великого Ушинского. Отсюда вытекают важные подходы к выбору учебных предметов. Ценны те из них, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько «дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума, сообщают ему гибкость, подвижность, как бы оттачивают и шлифуют его» (с. 359).

Чтобы успешно решать эти задачи, необходимо учитывать взаимосвязь между материальными и формальными сторонами развития человека, чему способствуют согласованные учебные предметы как гуманитарного направления, так и естественно-математического. Нельзя, повторяет Каптерев, их противопоставлять друг другу. Немаловажное значение в определении образовательного процесса, замечает педагог, имеют физико-психические свойства человеческой природы, общечеловеческие свойства и общечеловеческое образование; немалое значение имеет и опора на национальные свойства народов, соответствие возрастным особенностям, интересам детей, потребностям общества.

Чтобы образовательный процесс давал осязаемый результат, особенно в младшем возрасте, необходимо уметь использовать наглядное обучение. В главе XX указанного труда он акцентирует внимание на то, что «сначала у человека бывает разум чувственный, наглядный, а потом разум духовный, отвлеченный» (с. 531). Из сказанного Каптерев делает важный вывод о том, что «наглядное обучение есть единственно правильный и естественный метод обучения, ...отвечающий ходу развития отдельных личностей» (там же). Но наглядность – понятие широкое. Мастерство учителя заключается в том, чтобы точно определить, когда и в какое время использовать различные виды наглядности. Специальную главу этого дидактического труда Каптерев отводит уроку. Главу XXV он так и назвал «Хороший урок». По утверждению Каптерева, хорош тот урок, если он интересен, если на нем «основательно проработан учебный материал, и когда в нем представлены упражнения не только для ума, но и для воли» (с. 587).

Под интересным уроком педагог понимал тот, в котором подобран ценный научный материал, когда этот материал живо и разнообразно изложен учителем, когда наблюдается «равновесие между фактами и идеей». Каждый урок должен отражать полноту усвоения материала, обстоятельную его переработку и отчетливое выражение достигнутых целей и задач. Интересен тот урок, если на нем преследуется развитие не только ума, но и воли.

Чтобы урок был хорошим, интересным, необходимо самому учителю в первую очередь обладать умственными качествами. Подготовка учителя должна осуществляться в специальных учебных заведениях, где имеются квалифицированные кадры, научно разработанное содержание и формы подготовки. Самое главное в этой подготовке, утверждает Каптерев, это «соотношение двух элементов общего и специального» (с. 623). Общее образование «ни в коем случае не должно быть скудным, не нужно бояться «переучить». В специальном образовании видное место «должны занять психология, ...история педагогики, теория образования и воспитания и методики учебных предметов» (там же). Нужна и педагогическая практика, во время которой будущий учитель пробует свои силы в проведении уроков, «знакомится с детьми, играми детей, знакомится со строем школы». Будущий учитель, обучаясь в специальном педагогическом заведении, всесторонне изучает человека, его физическое и духовное развитие, овладевает искусством «обращения с детьми».

По мнению П. Ф. Каптерева, самое трудное в педагогике народного учителя – «найти правильное сочетание между количеством теоретических и практических занятий, гармонию между ними» (с. 627). Кроме практических занятий уроками, необходимо знакомить будущего учителя с историей и теорией воспитания и образования, самое большое – в прохождении целого круга педагогических наук, составляющих маленький факультет.

В современных педколледжах, педагогических лицеях, да и на факультетах начальных классов педуниверситетов, пединститутков полезно помнить эти замечательные слова выдающегося педагога.

Но виднейший педагог Каптерев не замыкался только на разработке педагогического процесса. Круг его педагогических проблем был чрезвычайно широк и разнообразен. В своих работах он стремился показать, что может сделать школа для развития характера человека, его волевых качеств. Он обозначил пути нравственного закалывания подрастающего поколения, роль детских игр в развлечении и развитии ребенка. Он указывал, что в игре отображается душевная жизнь дитяти. Поэтому выбор игр, руководство детскими играми должно быть продумано как со стороны родителей, так и со стороны школьного учителя. В статье «О детских играх и развлечениях» (1898) Каптерев не только вскрывает их психологический и педагогический смысл, но и дает советы, как использовать игры подвижные, подражательные, познавательные. Специально останавливает внимание учителя, родителей на «пределах вмешательства взрослых в игры детей» (с. 145–146).

В статье «Об эстетическом развитии и воспитании» (1914), включенной позднее в книгу «Педагогическая психология», П. Ф. Каптерев указывает на то, что «эстетическое чувство может правильно развиваться только в связи с общим ходом душевной жизни, внешних чувств, нравственным и умственным образованием» (с. 95). Эстетическое чувство надо развивать с младенческих лет. Но «нельзя от них требовать сразу нравственного совершенства и умственной зрелости» (с. 106). В развитии эстетического воспитания огромную роль играет общение детей с природой, с художественными произведениями, музыкой и пением, с фольклором, сказками.

Много внимания П. Ф. Каптерев уделял вопросам семейного воспитания. В своих многочисленных статьях («Трудности семейного воспитания», «Педагогика бабушек», «Ответственность родителей перед детьми», «Задачи семейного воспитания», «Речь на открытии Всероссийского съезда по семейному воспитанию», «Энциклопедия семейного воспитания и обучения») педагог раскрыл научные основы семейного воспитания, показал пути развития дошкольного воспитания, установления взаи-





мосвязи школы и семьи. Можно смело говорить, что Каптерев и Лесгафт в конце XIX–начале XX вв. заложили в России основы научной педагогики семейного воспитания.

Не обошел стороной Каптерев такой важнейший вопрос, как роль учебников и учебных пособий при обучении учащихся и учителей. В статье «О значении учебника при обучении», опубликованной в журнале «Педагогический сборник» (№ 8), Каптерев настаивает на том, чтобы для школы создавались доброкачественные учебники. Учебник для детей «должен быть написан серьезно, сжато, заключать ...научные знания. Язык должен быть простой, но хороший» (с. 66).

Этим истинам следовал сам Каптерев. Его учебники «Педагогическая психология» (1883, переиздавался три раза), «История русской педагогики» (до революции издавался в 1909, 1914 гг.) до сих пор представляют не только историко-педагогический интерес. «История русской педагогики» опубликована уже в наше время в академическом журнале «Педагогика» (1997–1998 гг.).

Статью о выдающемся русском педагоге П. Ф. Каптереве хочется закончить его же словами: «Нужно образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учителем, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни» (с. 19).

## Детская одаренность как теоретическая проблема

**А. И. САВЕНКОВ,**

доктор педагогических наук, МПГУ

В современной психолого-педагогической науке принято рассматривать одаренность как динамическое явление. Психика человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С момента рождения эти процессы сливаются в единую линию развития. Поэтому и детская одаренность реально предстает перед нами как сложный итог труднопрогнозируемого взаимодействия средовых и генотипических факторов.

### *Детская одаренность и одаренные дети*

Словосочетание «одаренные дети» (одаренный ребенок) предполагает некую исключительность. Произнося его, мы допускаем возможность существования некой особой группы детей, которые качественно отличаются от сверстников. Этот подход довольно уязвим и традиционно является предметом критики со стороны большинства отечественных педагогов и психологов. Но надо признать, что подобное понимание вполне допустимо, так как отражает реальное положение дел.

Иной аспект проблемы высвечивается при другом использовании данного термина, на-

пример, в словосочетании «детская одаренность». Мозг человека с его способностью к мышлению, творчеству, безусловно, может рассматриваться как величайший дар природы и в этом смысле одаренность предстает перед нами уже не как исключительность, а как потенциал, как имеющийся у каждого дар.

В соответствии с этим пониманием в педагогической теории и практике возникают две глобальные, вырастающие из единого корня задачи:

– разработка теории и создание системы воспитания и обучения одаренных и талантливых детей;

– разработка теоретических основ и практических мер, направленных на развитие потенциала (одаренности) каждого ребенка.

### *Одаренность общая и специальная*

Исследователи традиционно спорили о том, существует ли так называемая «общая одаренность» как универсальная способность (способность ко всему), или дар всегда конкретен и проявляется только в одной или нескольких сферах.

Большая часть ученых склоняется к тому, что одаренность – интегральное (суммарное, общее) личностное свойство. Иначе говоря – если человек одарен, то он способен достичь успехов во многих видах деятельности.

Но также традиционно существовала и другая, полярная точка зрения. Сторонники ее полагали, что видов одаренности существует столько, сколько может быть найдено точек приложения человеческой активности. Согласно этому подходу одаренность всегда конкретна, и нельзя говорить об одаренности вообще, надо говорить об одаренности математической, музыкальной и т.п.

В отечественной педагогике и педагогической психологии с 30-х и до конца 80-х гг. эта позиция доминировала. Она нашла выражение в популярном у практиков тезисе: «нет детей не одаренных, каждый одарен в какой-либо области, надо только найти эту область и помочь ребенку реализоваться».

Однако исследования специалистов убедительно свидетельствуют в пользу того, что одаренность – интегральное свойство личности. Специальная одаренность, допускающая ситуацию, что человек одарен к какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другой, в природе – большая редкость. Как ветви на дереве питаются от единого общего корня и растут от единого общего ствола, частные способности (способности к какому-то одному или нескольким видам деятельности) могут существовать только при наличии «корня» (в данном случае это генотип) и «ствола» (одаренности).

Этот вопрос надо рассмотреть и в возрастном аспекте. Одаренность на ранних возрастных этапах (старший дошкольный и младший школьный возраст) менее дифференцирована и должна преимущественно рассматриваться как универсальная (общая) способность. Но с возрастом на генетический фон накладываются влияния средовых факторов. В результате одаренность приобретает предметную направленность, реализуется в каком-либо виде деятельности. В этот период большинству детей уже далеко не безразлично, чем заниматься.

Важной чертой отечественного подхода является то, что наличие специальной одаренности не исключает наличия общей, которая и

понимается как качественное своеобразие сочетания различных способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.).

### *Кого считают одаренным*

Специалисты выделяют несколько категорий детей, называемых обычно одаренными. У Н. С. Лейтеса выделено три такие категории, у М. А. Холодной – шесть. На мой взгляд, наиболее адекватно выделение четырех групп детей, которых обычно и принято называть одаренными:

- дети с высокими показателями по специальным тестам интеллекта;
- дети с высоким уровнем творческих способностей;
- дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (юные музыканты, художники, математики, шахматисты и др.), эту категорию детей чаще называют талантливыми;
- дети, хорошо обучающиеся в школе (академическая одаренность).

Каждая из этих категорий отражает определенное отношение к пониманию одаренности как психического явления. Рассмотрим последовательно особенности каждой точки зрения.

### *Интеллектуальная одаренность*

Понятие «интеллектуальная одаренность» связано со становлением отрасли психологии, получившей название «тестология», и с именем известного французского психолога А. Бине. В начале XX в. он одним из первых разработал комплекс методик для оценки общих способностей к обучению (интеллекта) ребенка. Общие, интеллектуальные способности ребенка оценивались им не только с учетом сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение, воображение и т.д.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знания значений слов, способности к моральным оценкам и т.д.).

А. Бине одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта. Но практически все задания, включенные в тестовые батареи А. Бине, были конвергентного типа – рассчитанные на однонаправленное, последовательное, логическое мышление. Иначе говоря, они





были ориентированы на выявление лишь одной, не самой важной характеристики умственных способностей. Несмотря на это показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование коэффициента интеллекта (intelligence quotient, сокращенно – IQ).

Многочисленные последователи А. Бине, разрабатывавшие теоретические модели интеллекта и методики его диагностики (Л. Термен, 1916; Р. Мейли, 1928; Дж. Равен и Л. Пенроуз, 1936; Р. Амтхауэр, 1953; Р. Кеттелл, 1958 и др.), не преодолели этого ограничения. Совершенствовались методики, создавались новые, но практически все тестовые задания так и остались конвергентными.

Такая ограниченная трактовка понятия «интеллект» еще более утвердилась с возникновением и первыми шагами кибернетики, при первых разработках концепции искусственного интеллекта. Однако потребность в разработке проблем искусственного интеллекта вскрыла существенные недоработки в теории и практике исследования интеллекта, а в дальнейшем интенсифицировала его изучение на новой основе.

Один из самых популярных и при этом самых критикуемых постулатов теории интеллектуальной одаренности заключается в том, что интеллект есть генотипическая установка, которая стабилизируется в возрасте около 8 лет. А потому, будучи верно измерен, коэффициент интеллекта (IQ) может служить долгосрочным показателем интеллектуальной деятельности индивида (Г. Мюллер, Г. Мюнстерберг, Э. Торндайк, В. Штерн, Э. Эббингауз и др.).

Поэтому основные силы сторонники данного направления сосредоточили на разработке и конструировании диагностических методик (тестов) для определения умственного развития детей. Еще А. Бине ввел в научный обиход понятия «умственный возраст» и «хронологический возраст», а их несовпадение квалифицировалось в зависимости от направленности и степени либо как одаренность, либо как умственная отсталость.

Эти идеи получили развитие во многих исследованиях. Так, в конце 40-х гг. Д. Хебб предложил рассматривать интеллект на двух уровнях – генотипический интеллект (генетически

предопределенный, унаследованный интеллект) и фенотипический интеллект. Генотипический интеллект, взаимодействуя с внешней средой, образует фенотипический интеллект. Именно последний измеряется тестами на интеллект (IQ).

При этом Д. Хебб, определяя степень влияния разных факторов, отдал предпочтение факторам наследственным. По сравнению с влиянием внешней среды они находятся в соотношении 8 : 2 (где 8 – наследственность, а 2 – внешняя среда). Отсюда его основной вывод о том, что содержание интеллекта есть продукт социально-культурной среды и опыта субъекта, но способность этот опыт ассимилировать на 80% зависит от унаследованной генотипической структуры.

В 80-х гг. это соотношение большинство специалистов по психогенетике стали оценивать иначе. Как свидетельствует аналитическая работа коллектива авторов под руководством И. В. Равич-Щербо (1988), степень зависимости уровня интеллектуального развития от генотипа не превышает 50–60%. Особенно ценно то, что эти выводы не результат умозрительных заключений, а итог серьезных экспериментальных исследований («близнецовый» метод и др.).

Вплоть до середины XX в. одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта (IQ). Эта практика вызвала много споров, ведь данный показатель мало что говорил о возможностях достижения успехов в дальнейшей жизни и особенно в творческой деятельности (Дж. Гилфорд, Л. Термен, П. Торренс и др.).

Примерно в это же время начинает возрождаться исходное представление об умственных способностях и умственной одаренности. Как известно, умом традиционно считали, в первую очередь, не действия на основе подражания или определенного алгоритма (что преимущественно и выявлялось с помощью тестов интеллекта), а способность к самостоятельному приобретению новых знаний, их открытию, переносу в новые ситуации, способность решать новые проблемы.

Достигнутое в ходе лонгитюдных исследований (Н. С. Лейтес, Л. Термен и др.) понимание того, что для достижения выдающихся ре-

зультатов в самых разных сферах деятельности требуется не интеллект (измеряемый с помощью системы IQ), а какое-то более сложное качественное своеобразие психики. Это привело к утверждению нового этапа в исследовании одаренности как интегральной личностной характеристики. Способность генерировать новые, оригинальные идеи, находить новые нетрадиционные способы решения проблемных задач (креативность) в начале 50-х гг. стала вытеснять интеллект, лишив его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику – одаренность.

Эти обстоятельства привели к окончательному разводу понятий «интеллект» и «креативность» в теории, а затем к их интеграции на принципиально отличных от прежних основах.

### *Творческая одаренность*

Одним из первых исследователей, обнаруживших, что интеллектуальная одаренность не может рассматриваться как универсальная характеристика, свидетельствующая о возможности достижения личностью выдающихся результатов в научной, художественной и других сферах деятельности, был американский учитель П. Торренс. Наблюдая за своими учениками, он пришел к выводу, что успешны в творческой деятельности не те дети, которые хорошо учатся, и не те, кто имеет очень высокий IQ. Точнее, эти показатели могут присутствовать, но для творчества требуется нечто другое.

В разработанной им концепции одаренности присутствует триада: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация. Творчество (в его понимании) – естественный процесс, порождаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Разработанные Торренсом методики диагностики креативности широко применяются во всем мире при идентификации одаренных детей.

В отечественной психологии проблема интеграции интеллектуальных способностей и креативности была выражена не так рельефно, как в американской или западноевропейской науке (В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин и др.). Главная причина этого, видимо, в том, что,

по существу, эти явления традиционно рассматривались как единый комплекс. Важнейшей причиной данного положения дел следует считать полный отказ от теории и практики тестирования по системе IQ и изучение интеллектуальных способностей в основном методом проблемных ситуаций. Этот подход, как известно, прямо ориентировал исследователя на рассмотрение интеллекта (в первую очередь мышления) как комплексной характеристики.

Однако разведение понятий «интеллект» и «креативность» стало реальностью и для теоретической, и для прикладной психологии и педагогики. В итоге родилась идея «интеллектуального порога» (Дж. Гилфорд). Согласно ей реальные проявления одаренности в практической деятельности не просто итог высоких уровней конвергентного (логического, однонаправленного, последовательного) и дивергентного (альтернативного, отступающего от логики) мышления, а их особого сочетания.

Экспериментально было выявлено, что высокий уровень развития конвергентного мышления, определяемого по тестам интеллекта, может сочетаться с низким уровнем дивергентного мышления. В этом случае человек может быть успешен в учении, но беспомощен в самостоятельной деятельности, в творчестве. В отличие от этого высокий уровень креативности (творческих способностей), как правило, невозможен без высокого уровня развития интеллектуальных способностей (способностей к конвергентному, логическому мышлению).

Есть у этого явления и возрастной аспект. В психологии есть понятие – «наивная креативность». Еще Л. С. Выготский отмечал, что проявления фантазии у ребенка более ярки и неожиданны, чем у взрослого, за счет того, что ребенок больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует. Более детально это явление было изучено позже (М. Фидельман, В. С. Юркевич и др.). На ранних возрастных этапах (дошкольный, младший школьный возраст) высокий уровень креативности может сочетаться с низким уровнем развития интеллекта. И без интенсивной работы по развитию последнего способность к творчеству (креативность) в дальнейшем быстро снижается.





### Талантливые дети

Талантливые дети – особая категория одаренных. Так обычно называют детей, достигших высоких результатов в определенных видах деятельности. Разговор об этих детях – это, по сути, разговор о плюсах и минусах ранней специализации.

Сконцентрировав усилия одаренного ребенка на каком-то одном виде деятельности (музыка, изобразительное искусство, шахматы и др.), можно добиться выдающихся результатов, значительно превосходящих обычные представления о детских возможностях. В редких случаях это оказывалось весьма полезным для будущего развития ребенка и превращения его в выдающегося специалиста (В. А. Моцарт, К. Ф. Гаусс и др.). Но значительно чаще встречаются ситуации, когда ранняя специализация приводит к негативным последствиям.

Поэтому педагоги и родители, не стремящиеся самоутвердиться за счет своих одаренных воспитанников, ориентируются не на узкую специализацию одаренного ребенка, а, наоборот, – на максимальное расширение круга его интересов.

В результате лишившись «выдающегося» юного поэта (музыканта, математика, шахматиста, художника), а вместе с ним и собственных честолюбивых педагогических надежд, мы приобретаем несравненно больше. Одаренный и при этом всесторонне развитый ребенок, многое попробовав на ранних возрастных этапах, делает осознанный выбор в приложении своих выдающихся способностей в более старшем возрасте.

### Об академической одаренности

Педагогическая практика свидетельствует, что ребенок может быть и творческим, и «уменьким», но обучается тяжело. Известно, что один «все схватывает на лету», а другому требуются долгие часы для освоения учебного материала. Естественно, что особенно внимательны к этой характеристике ребенка учителя, именно они склонны утверждать, что одаренные дети – это те дети, которые хорошо учатся, т.е. отличники.

Это большое заблуждение. Каждый из нас по собственному опыту знает, что учителя «делают» отличниками далеко не всегда тех, кто умнее других или более развит творчески. Чаще в отличники попадают те, кто послушен, прилежен, исполнитель.

По результатам многочисленных исследований (проведенных во многих странах мира) одаренные дети крайне редко бывают отличниками или даже просто хорошими учениками при традиционном обучении. Увы, но чаще всего одаренные в традиционной школе – троечники.

### Современные концептуальные модели одаренности

Что же такое одаренность с точки зрения современных представлений? Среди современных отечественных концептуальных решений получили широкое распространение теоретические модели одаренности Б. М. Теплова, Н. С. Лейтеса, А. М. Матюшкина, В. Н. Дружинина и др.

Самой популярной среди современных зарубежных концепций одаренности является концепция одаренности, разработанная одним из известных американских специалистов в области обучения одаренных детей Дж. Рензулли. Согласно Дж. Рензулли, одаренность есть сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). Кроме этого, в его теоретической модели учтены: знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда.



С х е м а 1. Элементы человеческого потенциала (по Дж. Рензулли)<sup>1</sup>

Данная концепция весьма популярна и активно используется для разработки прикладных проблем. Раскрывая довольно подробно суть одаренности как природного явления, Дж. Рензулли достаточно определенно указывает направления педагогической работы по ее разви-

<sup>1</sup>Цит. по: Cline, Starr, Ed.D. What Would Happen If I Said Yes?...; A Guide to Creativity for Parents and Teachers; D.O. K. Publishers, East Aurora, New York, 1989.

тию. Примечательно, что в названии термин «одаренность» заменен им на термин «потенциал». Это свидетельство того, что данная концепция – своего рода универсальная схема, применимая не только для разработки системы воспитания и обучения одаренных, но и всех детей.

### *Одаренность как динамическая характеристика*

Попытка рассмотрения концепции одаренности с точки зрения ее развития не дает достаточного представления о характере взаимодействия и соотношения внешних и внутренних факторов в становлении одаренности как динамической характеристики. Более наглядно эти соотношения и взаимосвязи выражены схемой 2.

Данная теоретическая модель более ориентирована на педагогические задачи. Одаренность здесь представлена в виде вертикальной оси, пронизывающей условно выделенные уровни. На границе генотипического и психического уровней мы имеем дело с неким потенциалом (даром), который конкретизирован известной триадой Дж. Рензулли: мотивация, креативность, интеллект. А на уровне фенотипа перед нами уже сложный конгломерат, полученный в результате взаимодействия генотипических и средовых факторов. В соответствии с традициями, установившимися в психолого-педагогической науке,

на уровне фенотипа выделено три основные сферы: психосоциальная, когнитивная и физическая. Последние представляют относительно автономные (по крайней мере, на уровне теории) сферы, в которых проявляется одаренность.

Равные окружности (на каждом уровне) характерны лишь для представленного на данной схеме теоретически существующего идеала. В этом смысле данная модель может быть названа идеальной. Но при построении модели одаренности конкретного ребенка (что также можно сделать на основе идеальной модели) представляющие различные сферы окружности будут, естественно, не равны.

Проиллюстрировать это можно простым примером. Рассматривая одаренность на уровне фенотипа, многие исследователи отмечали несбалансированность развития в качестве одного из основных свойств одаренных детей. Так, опережение, достигнутое в когнитивной сфере, вполне может сочетаться с близким к норме или даже заниженным физическим развитием или социальным развитием. Возможна также и обратная ситуация: в этом случае применительно к конкретному ребенку диаметр этих окружностей (эллипсов) будет различным.

Аналогично будет выглядеть и ситуация на генотипическом уровне. Но решение последней проблемы в настоящее время существенно осложнено из-за отсутствия диагностических методик. Влияние микросреды (социально-педагогический уровень) также не однородно. Так, психогенетические исследования свидетельствуют о том, что на развитие разных качеств различные факторы влияют по-разному. Например, развитие интеллекта, в первую очередь, зависит не от условий школьного обучения (как это принято считать в отечественной традиции), а от внутрисемейной среды. При этом последнее утверждение, будучи справедливо для большинства случаев, в конкретном случае может быть иным, что может определяться индивидуальными особенностями (такими, как соотношения основных факторов на уровне генотипа) или особенностями воспитательно-образовательной практики.

Выделенные внутренние факторы, компоненты модели, представляющие собственно психический уровень, необходимо рассмотреть более

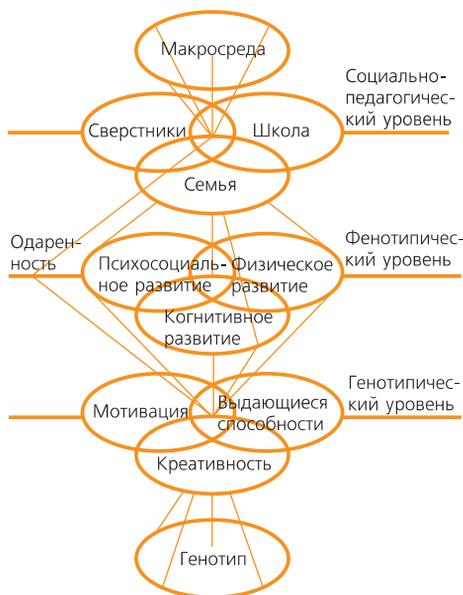


Схема 2



подробно. Именно это (заимствованное у Дж. Рензулли) ядро является в общем виде программой для разработки диагностической методики дидактических аспектов проблемы (содержание, формы и методы) обучения одаренных детей.

**М о т и в а ц и я** (направленность личности). По данным многочисленных исследований мотивационно-потребностная сфера имеет иерархическую структуру. Одни мотивы занимают относительно устойчивое доминирующее, другие подчиненное положение. Как известно, это явление и именуется направленностью личности.

Направленность – одна из основных характеристик творческой личности. К ее качественным характеристикам относятся: уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность. Одаренная личность характеризуется тем, что в основе ее творческой деятельности, вне зависимости от предметной ориентации (научная, художественная, коммуникативная, спортивная и др.), лежат мотивы, интересы, потребности, непосредственно связанные с содержанием деятельности. При этом они занимают доминирующее положение в мотивационно-потребностной сфере.

В последнее время многие исследователи склоняются к точке зрения, что ключевой характеристикой личностного потенциала (одаренности) являются не интеллект или креативность и даже не их особое сочетание, а мотивация. Ряд исследований свидетельствует о том, что люди, изначально менее способные по уровню развития интеллекта и креативности, но целенаправленно решающие собственную, лично значимую задачу, оказываются более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные (Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская и др.).

**К р е а т и в н о с т ь**. В материалах исследований психологии творчества, проведенных в последнее время, содержится много параметров, характеризующих креативность. У П. Торренса их четыре (беглость, гибкость, оригинальность, работанность), у В. Лоуэнфельда и Д. Гилфорда – восемь (умение видеть проблему, беглость, гибкость, оригинальность, способность к синтезу и анализу, ощущение стройности организации идей), у А. Н. Лука их выделено более десяти.

«Креативность, – пишет П. Торренс, – это значит копать глубже, смотреть лучше, исправ-

лять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее».

Есть в его работах и более строгое описание. Так, понятие «беглость» он рассматривает как способность к продуцированию максимально большого числа идей. Этот показатель не является специфическим для творчества, однако чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных.

Гибкость представляет собой способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, часто далеким по содержанию. Противоположное качество называют инертностью мышления.

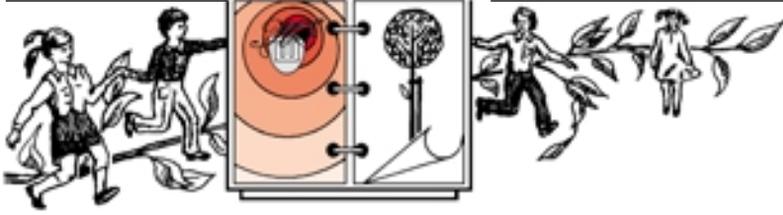
Оригинальность – один из основных показателей креативности. Это способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных.

Другой полюс креативности обозначается термином «работанность». Творцы могут быть условно поделены на две большие группы: одни умеют лучше всего продуцировать оригинальные идеи, другие детально, творчески разрабатывать существующие. Эти варианты творческой деятельности специалистами не ранжируются, оба рассматриваются как ценные.

**И н т е л л е к т**. В данном случае рассматривается как способность к однонаправленному, последовательному, логическому мышлению (сюда обычно включаются такие сложные мыслительные операции, как: анализ, синтез, классификация, категоризация и др.). Проявляется в задачах, имеющих правильный единственный ответ. Может быть выявлен с помощью тестов интеллекта.

\* \* \*

В рассмотренной теоретической схеме одаренность представлена как сложное многомерное явление. Выделенные три ее характеристики позволяют понять, как выявлять одаренность, как развивать потенциал личности. Но, раскрывая природу одаренности на уровне теории, данная модель не позволяет увидеть некоторые частные особенности, характерные для одаренных детей. Их рассмотрение может стать темой отдельной статьи.



## Праздник «Юные таланты»

*Т. В. ХОМИЧ, О. А. ЛИСИНА,  
средняя школа № 59 г. Рязани*

От автора

Праздник «Юные таланты»<sup>1</sup> проводится для награждения участников школьных олимпиад по всем предметам. В прошлом году мы провели его в виде театрализованного представления, где участниками были победители олимпиад по предметам, а также лучшие танцоры, художники, чтецы, солисты школьного театра.

В е д у щ и й.

Негде, в тридевятом царстве,  
В дружном школьном государстве  
Жил-был славный мудрый царь,  
Справедливый государь.  
Долго он страну правил,  
Всех учиться он заставил  
И однажды захотел  
Подвести итог всех дел.

И во все страны концы  
Были посланы гонцы.  
Разузнать и доложить,  
Хорошо ль в стране той жить.

Много времени проходит,  
С грамотой гонец приходит.  
Царь гонца того сажает  
За свой стол и вопрошает:

Ц а р ь.

Ладно ль в волости иль худо?  
И какое там есть чудо?

В е д у щ и й.

И гонец ему в ответ:

1-й гонец.

Я объехал целый свет.  
И в стране житье не худо.  
Есть там вот какое чудо:  
Волость за рекой лежит,  
Град на берегу стоит.  
Все в том городе умны,  
В математике сильны.  
Лучших я привез сюда,  
Полюбуйтесь, господа!

Выходят победители математических олимпиад. На головах у них колпачки звездочетов.  
Исполняется «Песня об арифметике» (муз. М. Вайнберга).

Чтоб водить корабли,  
Чтобы в небо взлететь,  
Надо многое знать,  
Надо много уметь.  
И при этом, и при этом,  
Вы заметьте-ка,  
Очень важная наука  
А-риф-ме-ти-ка!

Почему корабли не садятся на мель,  
А по кругу идут  
Сквозь туман и метель?  
Потому что, потому что,  
Вы заметьте-ка,  
Капитанам помогает  
А-риф-ме-ти-ка!

Чтоб врачом, моряком  
Или летчиком стать,

<sup>1</sup> При составлении сценария использованы материалы из книги В. Волиной «Занимательная грамматика».



Надо прежде всего  
Арифметику знать.  
И на свете нет профессии,  
Вы заметьте-ка,  
Где бы нам ни пригодилась  
А-риф-ме-ти-ка!

Чтение следующих строк сопровождается  
рисунками на доске

Взял треугольник и квадрат,  
Из них построил домик.  
И этому я очень рад;  
Теперь живет там гномик.

Квадрат, прямоугольник, круг,  
Еще прямоугольник и два круга —  
И будет очень рад мой друг,  
Машину ведь построил я для друга.

Я взял три треугольника  
И палочку-иголочку,  
Их положил легонько я —  
И получил вдруг елочку.

Вначале выбери два круга-колеса,  
А между ними помести-ка треугольник,  
Из палок сделай руль.  
И что за чудеса —  
Велосипед стоит,  
Теперь катайся, школьник!

Группа ребят инсценирует стихотворение  
Е. Панина «Треугольник и квадрат».

А в т о р.  
Жили-были два брата:  
Треугольник с Квадратом.  
Старший — квадратный,  
Добродушный, приятный.  
Младший — треугольный,  
Вечно недовольный.  
Стал спрашивать Квадрат:

К в а д р а т.  
Почему ты злишься, брат?

А в т о р.  
Тот кричит ему:  
Т р е у г о л ь н и к.  
Смотри! Ты полней меня и шире,  
У меня углов лишь три,  
У тебя же их четыре!

А в т о р.  
Но Квадрат ответил:

К в а д р а т.  
Брат! Я же старше,  
Я — Квадрат.

А в т о р.  
И сказал еще нежней:  
К в а д р а т.  
Неизвестно, кто нужней!

А в т о р.  
Но настала ночь, и к брату,  
Натыкаясь на столы,  
Младший лезет воровато,  
Срезать старшему углы.  
(*Ножницами срезает углы.*)

А в т о р.  
Уходя сказал:

Т р е у г о л ь н и к.  
Приятных я тебе желаю снов.  
Спать ложился — был квадратным,  
А проснешься без углов.

А в т о р.  
Но наутро младший брат  
Страшной мести был не рад.  
Поглядел он — нет Квадрата.  
Онемел, стоял без слов.  
Вот так мечь! Теперь у брата  
Восемь новеньких углов!

В е д у щ и й.  
Государь дивится чуду:

Ц а р ь.  
Я гордиться вами буду.  
Получить, надеюсь, рады  
От меня вы все награду.  
Награждаются победители математичес-  
ких олимпиад.

В е д у щ и й.  
Прибежал второй гонец:  
2-й г о н е ц.  
Что я видел, царь-отец!  
В море Знаний остров есть,  
А чудес на нем не счесть.  
Русским остров тот зовут,  
Грамотеи там живут.  
Все слова писать умеют,  
Посмотри на них скорее!

Выходят победители олимпиады по рус-  
скому языку. Все — в костюмах Белоснежки и

гномов. У гномов на пелеринках написаны орфограммы.

Чтобы грамотными стать,  
Много правил надо знать.  
Белоснежка к нам пришла,  
Выучить их помогла.

Выучить их все не просто.  
Гномы, выстройтесь по росту!  
Чтоб о каждом рассказать,  
Свои знания показать.  
Безударный — хитрый гласный,  
Слышим мы его прекрасно.  
А в письме какая буква?  
Здесь поможет нам наука:  
Гласный стал под ударенье,  
Чтоб рассеять все сомненья!

Если слышим парный звук,  
Будь внимательнее, друг.  
Парный сразу проверяй,  
Слово смело изменяй:  
*Зуб — на зубы, лед — на льды —*  
Будешь грамотным и ты!

Мягкий знак — хитрый знак.  
Не назвать его никак.  
Он не произносится,  
Но в слово часто просится.

Твердый знак нам нужен тоже,  
Без него сказать не можем:  
*Съезд, съедобный, объяснение,*  
*И подъезд, и объявление.*

В сочетаниях *жи-ши*  
Только «и» всегда пиши!  
В сочетаниях *ча-ща*  
Пишем только букву «а»!  
В сочетаниях *чу-щу*  
Пишут только букву «у»!

*Срочный, уличный, ночной,*  
*Точный, шуточный, речной.*  
Знаем мы наверняка,  
Как писать *чн, чк.*

Сколько правил! Правил сколько!  
С непривычки бросит в дрожь.  
Будь внимательным и только,  
Все запомнишь, все поймешь!

Люблю тебя, грамматика,  
Ты умная и строгая,  
Тебя, моя грамматика,  
Осило понемногу я!

В е д у щ и й.  
Царь опять дивится чуду:

Ц а р ь.  
Я гордиться вами буду.  
Получить, надеюсь, рады  
От меня вы все награды.

Награждение победителей олимпиад по  
русскому языку.

В е д у щ и й.  
Вот еще два дня проходит,  
Третий к нам гонец приходит.  
И, накидку сбросив с плеч,  
Держит он такую речь:

3-й г о н е ц.  
Я объехал много мест,  
Но одно такое есть,  
Где без устали поют,  
Пляшут, дробы звонко бьют.  
На потеху, господа,  
Я привез их всех сюда.

Ребята-танцоры исполняют русский народный танец. Младшая фольклорная группа исполняет песню «Барыня».

Младшая группа театра «Русские потешки» инсценирует сказку «Горшок».

В е д у щ и й.  
Царь опять дивится чуду:

Ц а р ь.  
Я гордиться вами буду.  
Получить, надеюсь, рады  
От меня вы все награды.

Награждение лучших певцов и танцоров.

В е д у щ и й.  
Где ж четвертый наш гонец?  
Вот приехал, наконец!  
Наш гонец с поклоном низким  
Рассказал, что путь неблизкий  
Он проехал и прошел,  
Чудо-чудное нашел.

4-й г о н е ц.  
На опушке стоит дом,  
А жильцы-то в доме том



Все стихами говорят,  
В гости к бабушке хотят.  
Удивить хотел я вас,  
Взял с собою в тот же час.  
Выходит группа чтецов.

1-й чтец.

Мы хорошие чтецы —  
Молодцы и девицы,  
Прочитать стихи готов  
Наш поэт Андрей Линьков.  
(Читает стихи.)

2-й чтец.

Посмотрите все скорей —  
Это Чернышев Сергей,  
В областном соревнованьи  
Третье место занял парень!  
(Читает стихотворение.)

Далее следует инсценировка стихотворения С. Михалкова «А что у вас?».

В е д у щ и й.

Царь опять дивится чуду:

Ц а р ь.

Я гордиться вами буду.  
Получить, надеюсь, рады  
От меня вы все награды.  
Награждение победителей конкурса чтецов.

В е д у щ и й.

Спотыкаясь о крылец,  
Пятый прибежал гонец.

5-й гонец.

Слово я хочу добавить,  
Чтоб художников прославить!  
Ведь какие мастера —  
Эта наша детвора!  
Все украсят, словно в сказке,  
В руки взяв мелки и краски.

И портрет, и пейзаж  
Их рисует карандаш.  
Их картины хороши,  
Они улада для души.  
Посмотри на их работы,  
Позабудешь все заботы.

Выставляются рисунки, выполненные юными художниками.

В е д у щ и й.

Государь дивится чуду:

Ц а р ь.

Я гордиться вами буду.  
Получить, надеюсь, рады  
От меня вы все награды.  
Награждение юных художников.

Ц а р ь.

Что ж, гонцы, спасибо вам,  
Быстроногим мастерам.  
Чтоб исполнить мой указ,  
Царство обежали враз.  
Обо всем мне рассказали,  
Чудеса мне показали.  
Наградить и вас пора, чемпионы-мастера.  
Вы спортсмены хоть куда!  
Честь и слава вам всегда!

Награждаются победители спортивных состязаний.

В е д у щ и й.

Все гонцы явились с честью,  
И хорошему известью  
Рад великий мудрый царь,  
Школограда государь.  
Ведь могуча та страна,  
Что талантами сильна.

В е д у щ и й.

Вот и сказке конец, а кто слушал — молодец!



## Дни открытых дверей для родителей

**Г. В. МАНЫШЕВА,**

*учитель Пригородной школы Сердобского района Пензенской области*

Положительные результаты работы учителя с учащимися во многом зависят от контактов с их родителями. Я, как учитель, много и с удовольствием работаю с родителями. Формы работы самые разнообразные: классные родительские собрания, нетрадиционные встречи за чашечкой чая, беседы, посещение родителей и учащихся на дому и, ставшие уже традиционными, дни открытых дверей.

Дни открытых дверей я провожу каждую последнюю субботу месяца. Составляя план воспитательной работы, намечаю тематику открытых дней на год, а на первом родительском собрании в сентябре знакоблю с ним мам и пап. Родители принимают активное участие в обсуждении плана, утверждают его, и с сентября начинаем по нему работать.

Родителей, которые впервые приходят на наши уроки, знакоблю с правилами, одобренными родительским активом. Правила запрещают входить в класс во время урока; делать замечания или давать советы учителю в присутствии учащихся; уделять повышенное внимание своему ребенку, делать ему замечания во время урока; вмешиваться в ход урока.

Так как же организовать день открытых дверей, чтобы родители выделили из всей суммы впечатлений главное? Для этого во время предварительной беседы говорю родителям, на что следует обратить внимание, например, посмотреть, как трудятся на разных уроках не только их дети, но и другие учащиеся. Иногда родителям кажется, что их ребенок хорошо читает, неплохо соображает по математике, а по-

лучаемые им оценки не соответствуют его знаниям. Когда же родители побывают на уроках, послушают и посмотрят на своего ребенка, сравнят его ответы с ответами сверстников, тогда они объективнее оценивают успехи своего сына или дочери.

В такие дни знакоблю родителей с приемами, которые помогают сосредоточить внимание учащихся на главном, демонстрирую, как активизирует учебный процесс включение в урок игровых ситуаций.

Так, например, на уроке литературы во II классе при работе над рассказом Л. Н. Толстого «Акула» я предложила ребятам сыграть в Угадайку. А во время урока природоведения по теме «В природе все взаимосвязано» попросила отгадать кроссворд. На уроках математики, особенно при отработке устного счета, в игру были включены сказочные персонажи. Многие родители не представляли себе, что на уроках можно играть и что этот прием помогает умственно развивать детей не только на уроках, но и в домашних условиях.

После наблюдения за работой детей в школе мы обмениваемся мнениями с родителями, а затем они получают советы и рекомендации, как использовать увиденное в семейной практике. Теперь, если дети болеют и долгое время не посещают школу, родители знают, как помочь им, так как они побывали в школе, послушали, как я объясняю, получили консультацию.

Многие родители сами стремятся к активному участию в проведении дней открытых



дверей. Однажды во время анализа урока литературы родители посоветовали на то, что дети неохотно читают книги, а больше увлекаются телевидением, видео, играми. Следующий урок, участниками которого были и дети, и родители, был посвящен теме «Что за прелесть эти сказки» (по сказкам А. С. Пушкина). В качестве игровой ситуации был проведен конкурс «Знаете ли вы сказки Пушкина?». Соревновались две команды: «Лукоморье» (дети) и «Синеморье» (родители). Конкурс проходил очень оживленно, старались и дети, и родители. В итоге победителем вышла команда ребят. Порадовавшись за своих учеников, я напомнила им пословицу: «Кто много читает – тот много знает». А нас еще ждут разные соревнования и конкурсы, которые мы проведем вместе с родителями. Постепенно дети стали больше и активнее интересоваться книгами, чтением.

Много разных вопросов, касающихся обучения и воспитания учащихся, решили мы с родителями, встречаясь на таких днях. Посоветовавшись с ними, я в своей работе с учащимися остановила свой выбор на новых учебниках по математике (автор Н. Б. Истомина), природоведению (автор А. А. Плешаков), «Живое слово» (автор З. И. Романовская). Именно из уст родителей я услышала много добрых слов об учебниках этих авторов. Детям учебники нравятся, они с удовольствием решают задачи и находят значения выражений, чертят геометрические фигуры, работают с микрокалькуляторами. А как интересно проходят уроки природоведения по учебнику Плешакова! Дети с большим интересом читают дополнительный материал, готовят его к уроку, с увлечением отвечают на вопросы «Проверь себя», «Подумай», «Выполни задание».

Но самое главное – удовольствие от работы по новым учебникам получают не только ученики и учитель, но и родители. Вместе с детьми они идут в краеведческий музей, помогают найти нужную к уроку информацию, с удовольствием спешат в библиотеку в поисках дополнительной литературы по данной теме, т.е. совместно делают разные открытия, увлекая ребят учебной. Так, ежемесячно присутствуя на днях открытых дверей, родители видят продвижение своих детей в учебе, начинают лучше понимать напряженный труд учителя, проникаются к нему уважением.

Отвечая на вопрос: «Что вам понравилось на посещенном уроке?» – родители отвечали так: «Понравилась активность учащихся на уроке, богатый литературный материал, выступления самих родителей, особенно при проведении викторины с участием учащихся и родителей».

На днях открытых дверей обращаю внимание мам, пап и бабушек на заботу о здоровье детей. Вместе с ребятами мы следим за чистотой в классе; на уроках помним о правильной осанке учащихся; предупреждая утомление, включаем в урок физкультминутки.

Родители любят посещать уроки и внеклассные мероприятия. А как готовятся к этому дню дети! Они с большим нетерпением ждут своих пап, мам, бабушек и дедушек, в их глазах им хочется выглядеть лучше. Они очень стараются показать свои достижения в учебе, в труде.

Благодаря проведению дней открытых дверей родители постоянно находятся в курсе дел класса, являются не сторонними наблюдателями за учебной и воспитательной работой своих детей, а активно участвуют в педагогическом процессе.



Уважаемые читатели! В своем письме в редакцию группа слушателей курсов АПК и ПРО «Обновление традиционного образования» (53 подписи) просит предоставить слово Г. В. Дорофееву и другим оппонентам И. П. Костенко в дискуссии, вызванной статьей И. В. Шадринной (№ 4, 1996), об использовании теоретико-множественного подхода в обучении математике младших школьников.

По мнению редакции, дискуссия, начавшаяся с плодотворного обсуждения сути проблемы (см. статьи Г. В. Дорофеева, Ю. М. Колягина и др.), постепенно превратилась в «выяснение отношений» между оппонентами, не представляющее интереса для большинства читателей.

Редакция предлагает закрыть эту тему. Надеемся, что читатели почерпнут для себя из истории развития этого вопроса на страницах журнала то, что поможет им в работе, в формировании своей позиции по данной проблеме.

В этой рубрике обсуждают другие актуальные вопросы из жизни начальной школы.

## А бы хотела поднять вопрос...

**Е. А. ФРОЛОВА,**

*Тюменская область, село Аромашево*

Здравствуйте, уважаемая редакция! Прочитала статью В. Ф. Бухбиндера «Размышления о наболевшем» в № 7 за 1998 г. и решила написать в журнал.

Автор статьи во многом прав. Но во всем я с ним согласиться не могу. Считаю, что каникулы должны остаться такими, как есть. И то, что с I по XI класс должен вести ребят один учитель, – тоже нереально. Сомневаюсь, что удастся эксперимент со специализацией классов на «математиков» или «биологов». Это будет, скорее всего, одностороннее развитие, а

не развивающее обучение. В вопросе об оценке знаний я бы тоже с автором во многом поспорила. Уж очень мягкий у него подход к выставлению отметок. Трудно найти нормы оценки знаний в методической литературе. Да и саму методическую литературу сейчас трудно достать.

Я бы также хотела поднять вопрос, который затрагивает и Бухбиндер, о зарплате учителя начальных классов. Учителя начальных классов среди всех учителей получают едва ли не самые маленькие зарплаты. Почему, на-



пример, 1 час у предметников оценивается выше, чем у нас, учителей начальных классов? Это несправедливо. Разве мы меньше делаем? Сколько надо нарисовать наглядных пособий! А ведь их как попало не сделаешь. Надо воспитывать эстетический вкус. Сколько надо сделать дидактического материала на 24 человека: карточек, светофоров, вееров, конвертиков, пакетиков, коробочек и т.д. и т.п.! На бумагу нужны деньги. А без всего этого трудно заставить работать младшего школьника. А ведь время, которое учитель посвящает такой трудоемкой работе, никто не оплачивает.

Младший школьник не может себя обслуживать. В I, II и даже III классах учитель каждому должен подписать тетрадь, раздать тетради перед уроком. Учителя старших классов этого не делают.

У меня в этом году I класс. Я должна как-то стимулировать работу детей. Отметки ставить нельзя. Я на каждую букву летом нарисовала по 20 маленьких картинок: А – арбузов. Б – бантов, В – ведер, Г – грибов, Я – яблок и так далее. Оказывается, другие учителя делают интереснее. Грибок или арбузик со временем надоедают. А вот когда маленький ученик получает 10 флажков за ответы и за каждый десяток ему дают звездочку, это интереснее. За 100 флажков (или это уже 10 звездочек) он получает еще какой-нибудь приз – это совсем интересно! Маленький школьник и счету до 100 учится, и к знаниям стремится.

И снова я взялась за дело. Вы представляете, сколько надо было вырезать только флажков? А еще звездочки? А бумага?

Мало того что надо, как пишет В. Ф. Бухбиндер, проследить за осанкой, за каллиграфией. Надо еще внушить ребенку, что он пришел в школу не просто играть, а получать знания. На каллиграфию в старших классах уже не обращают такого внимания.

Еще одна проблема. Любой учитель меня поддержит в том, что иногда труднее работать с родителями, чем с ребенком. Многие мамы считают, что их дети особенные. Необходимо дать понять каждой из них, что от ее ребенка требуют того же, что и от других детей. А

есть родители, которые произвели ребенка на свет, «дотянули» до 6 лет, «спихнули» в школу и больше их ничего не волнует. Как я должна учить такого ребенка, если со стороны родителей я не чувствую никакой помощи? А сам ребенок еще не осознал важности учебы в школе.

Ну и уж раз рискнула я написать вам о зарплате, то хочется поднять еще один вопрос: о новых предметах. А нужны ли они? Ведь, если мне не изменяет память, основная задача учителя начальных классов состоит в том, чтобы научить ребенка читать, считать и писать. Так не слишком ли мы увлеклись модой на новые предметы?

Вот, например, «Введение в историю». Уже с III класса мы начинаем забивать детям головы терминами, которые они еще не в состоянии понимать в 8 лет. Прок будет тот же: начнут они историю изучать с III класса или с VI. Так нет, давайте-ка 1 час от основного предмета (математики) оторвем для истории. Будто история важнее математики. Откуда возьмется качество знаний?

Самым смешным и нелепым, я считаю, введение в программу предмета «Экология». Это – абсурд. Я съездила на курсы учителей по экологии, получила право преподавать этот предмет и надбавку к зарплате. Ни учебников, ни пособий по предмету нет. То, что давала нам на курсах Л. П. Симонова-Салеева, более доступно взрослым, чем детям. Мне хотелось бы спросить саму Людмилу Павловну: «Вы тоже считаете, что этот предмет нужен младшим школьникам? Или вы только выполнили чье-то поручение, приехав в Тюмень с лекцией?» Я не хочу сказать ничего плохого ни о лекциях, ни об организаторах курсов. Я хочу обратиться к людям, которые воплотили этот предмет в жизнь, и спросить: а разве не мы с вами, взрослые, должны своим примером учить детей бережному отношению к природе? Вы думаете, если мы ввели предмет «Экология», у нас реки стали чище или заводы не дымят? О том, что надо беречь родную природу, мы говорим на «Ознакомлении с окружающим миром», на «Природоведении». Но говорить уже становится не о чем.

Окружающую среду не берегут взрослые. С них и нужно начинать. А дети всего лишь поняли, что надо поступать, как взрослые. Они говорят одно, а делают другое. Какое уж тут воспитание?

Переходя от разговора о новых предметах к вопросу о перегрузках, хочу сделать вывод: такие предметы только перегружают ум и память наших детей.

Вспоминаю времена трехлетней давности. Куча новых предметов. Дети по 5–6 уроков мучаются в школе с I класса. Устанут. Пока их усаживаешь – сама вымотаешься. И какое качество знаний? А в этом году у нас пятидневка и по 4 урока. Идет уже третья четверть, а я как-то даже не заметила, что уже прошли две четверти. Дети мои не устали, и я тоже еще чувствую в себе силы для каких-то дополнительных дел. Есть время на кружок и на то, чтобы покопаться в журналах.

А сколько у нас в школе было разногласий, когда «урезали» 5–6 часов до 4. Понятно было, что из-за этого уменьшится зарплата. Поэтому кто как мог набирал себе дополнительные нагрузки, лишь бы побольше получать. Но тут нельзя говорить о качестве знаний. Когда человек работает на двух работах, то на самом деле получается, как в послови-

це: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь».

Вот теперь подумайте (не только сотрудники редакции, но и руководители образования): может, стоит уравнивать в оплате 1 час предметника и 1 час учителя начальных классов? Поймите и поверьте: мы делаем ничуть не меньше предметников. В старших классах трудно преподнести материал. У нас тоже есть такие темы. Зато в старших классах учитель не раздает сам тетради и не делает другую работу за детей, потому что они уже научены навыкам самообслуживания. И самое обидное – это наглядность. Сколько на нее времени уходит, а ведь этого никто не видит. (Я сама рисую, поэтому всегда стараюсь делать все для класса сама.) Предметники хоть могут часов больше набрать, а у нас ведь 20 часов и взять больше негде. Да еще из них рисование, музыку, физкультуру отберут. Я, конечно, не против того, что их ведут специалисты, но где тогда мне взять дополнительно математику, чтение и русский язык? Ведь за счет нагрузок этого не решишь. Может быть, дополнительные нагрузки потом будут и не нужны, если мы за свою работу будем получать достаточно.

С уважением

*учитель начальных классов*

## **Школа в зеркале инноваций** *Попытка системного анализа*

**В. И. ВОЛЫНКИН**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и предметных технологий Астраханского педагогического университета

Познакомившись со статьей В. К. Совайленко (№ 4, 1998), решил сказать спасибо за эту и подобные (которые были и которые будут) статьи, говорящие о том, что в реформаторско-инновационном водовороте не исчезло то, что я называю здравым смыслом. Я, как и В. К. Совайленко, Ю. М. Колягин и (я уверен) еще многие, мало подвержен влиянию «реформаторского» шума, больше доверяясь своему опыту, фактам, научному непредвзятому анализу, одним словом – профессионализму.

В предлагаемой вашему вниманию статье дана попытка обобщенного (системного) анализа современной школы в ее болевых (на мой взгляд) точках. Проблемами начальной школы занимаюсь 8 лет, как в научном плане, так и в практическом, работая в школе психологом, замом по научной работе. Поэтому школьные проблемы вижу не только сверху (с «высоты» теории), но и изнутри.

Все мы являемся свидетелями и участниками бурных процессов, происходящих в совре-





менной школе за последние 10 лет. Время, достаточное для того, чтобы осмотреться, что-то осмыслить, сделать какие-то выводы: эта ли дорога ведет к Храму? Хочется отметить, что в публикациях по поводу современной школы анализируются отдельные моменты (технология, содержание, формы), не затрагивающие всю систему в целом. Необходим системный подход к анализу тех или иных педагогических явлений и реалий, так как рассмотрение одного структурного элемента вне его связи с другими мало что дает для осмысления продуктивности или непродуктивности описываемого элемента. Мы наблюдаем сейчас возникновение различных новых (?) форм (гимназии, лицеи, колледжи), организуемых на базе вчерашних школ (но с изменением названия меняются ли суть, идеология, парадигма?), видим чехарду учебных планов, программ, технологий (порой даже внутри одной школы), применяемых не всегда осмысленно, а то и по указанию органов народного образования: «с 1 сентября все школы работают по системе...», видим шквал программ развития школ (опять-таки по указанию органов образования – всем школам представить программы развития), где порой нет осмысленной концепции учебно-воспитательного процесса (как ответа на вопрос: зачем?), написанных по одним стандартам (чтобы было легче проверять?); более того, в экспертных советах при органах образования, где проходят первичную апробацию эти программы развития, на сегодняшний день порой нет представителей академической, вузовской науки. Одним словом, массовая школа сегодня накопила достаточно проблем, требующих осмысления и решения. При этом удивляют два момента:

– речь идет об образовании вообще или об отдельных школах (среди которых, несомненно, есть действительно интересные, серьезно задуманные, с научно-выверенными концепциями развития: экспериментальных, частных, элитных), но речь не идет о создании сильной *массо-*

*вой общеобразовательной национальной школы* (о которой мечтал еще К. Д. Ушинский);

– инновационные процессы реализуются на базе вчерашних общеобразовательных школ для тех же *учеников* (ибо с изменением названия взгляд на них не меняется, они остаются в той же роли – учеников, объектов и, главное, – в *той же* парадигме обучения – ЗУНовской и *той же* ЗУНовской методике преподавания, а другая в этих условиях и не может быть) и *теми же* учителями (в свою очередь вышедших из этой же ЗУНовской парадигмы, которую приносят в свой собственный стереотип преподавания, обучения и воспитания).

Школа как система состоит из таких компонентов (взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимовлияющих друг на друга), как: цель–содержание–технология–результат<sup>1</sup>. При этом системообразующим компонентом является *цель* образования, предвосхищенная в результате и с ним соотношенная и соотносимая. С этой точки зрения результат – это некая идеальная модель выпускника школы (начального, основного и среднего звена), реализуемая посредством и на основе конкретных и адекватных цели и результату содержания и технологий. Здесь опять возникают достаточно серьезные вопросы:

– в Законе РФ «Об образовании» отсутствует (!) четко сформулированная цель образования (где под ним, в частности, понимается «достижение и подтверждение определенного образовательного ценза», т.е. определенного уровня знаний (объема), тогда как у образования есть и более буквальный смысл;

– как образовывания самого себя (образа мыслей, чувств, действий, воли), осуществляющееся постоянно, непрерывно и всю жизнь во взаимодействии с окружающим миром; в этом смысле образование – и система, и процесс, и результат, но всегда (и это, может быть, самое главное) *самообразование*;

– соответственно и в школе нет модели выпускника, т.е. нет *реальной* конкретной цели,

<sup>1</sup>Оговоримся, что в этой структуре должно обязательно присутствовать (опосредованно) существеннейшее звено – учитель и его подготовка, иначе школьные инновации напоминают кустарное производство. Но об этом должен быть специальный разговор.

которую ставит перед собой *эта* школа, *этот* педколлектив, приходя каждый день на работу, – зачем?

А ведь вопрос «зачем?» (вопрос цели) – это главный вопрос. Нет четко поставленной цели, значит, нет четкого, адекватного содержания. Отсюда – чехарда учебных планов, предметов, «уклонов», «специализаций» и т.п. и технологий – один учитель работает по одной системе, другой – по другой *в одной и той же* школе! А как быть ученику?

Попутно хочется отметить еще одну особенность Закона РФ «Об образовании» – в нем нет ни строчки *о воспитании* (хотя понятие «образование», «образованный человек» означает «человек обученный и воспитанный»). Вспомним Я. А. Коменского: кто преуспевает в науках, но отстает в добродетели, тот скорее отстает, чем преуспевает). Мы не можем сейчас констатировать, что школьные реформы изгнали из нее проблематику *воспитания*, оставив одну задачу – учить. Но чему? Давайте разберемся.

«Давать знания». Но какие? Если исходить из понимания обучения и воспитания как приращения потребностей, норм, способностей личности и подготовку к деятельности (самоопределение, критерии-ценности и смыслы, способы деятельности)<sup>2</sup>, то целью воспитания и обучения (образования) является возникновение *субъекта* собственной деятельности, т.е. самоактуализирующийся человек. А что делает (может сделать) ученика *субъектом*? Набор знаний? Каких? А что с ними делать? А как использовать в своей жизненной практике? Образование – это то, что остается, когда все, что когда-то выучено, будет забыто. А что же остается? Остаются способы, виды и навыки деятельности, а если что-то забыто, всегда можно воспользоваться справочником, книгой, энциклопедией, «вспомнив» забытое (это при условии, если меня научили ими пользоваться). Информационная функция образования, по мере того как человечество все увереннее входит в информационное постиндустриальное общество, все более и более тускнеет и уходит на задний план. Сейчас девальвируется само

понятие знания как объема, ибо скорость протекания культурных процессов в мире ныне такова, что объем информации удваивается каждые 3–4 года, ни одна система образования (традиционная, ЗУНовская) не в состоянии обеспечить синхронное воспроизводство новых систем знаний, устарел сам подход к образованию (отсюда эффект постоянного переучивания). Кроме того, нет абстрактного знания, знание всегда субъективно, у него есть конкретный носитель, т.е. *оно всегда чье-то*, поэтому, во-первых, знания меняются (с изменением картины мира и субъекта – носителя этого знания) и, во-вторых, знание не равноценно для всех: человек *сам решает*, что для него является знанием, а что лишено (для него) смысла, так как это *не его* знание. Однако школа продолжает транслировать чистое знание (одно и одинаковое для всех), задавшись лишь одной целью: как лучше его донести до ученика (в смысле побольше и поразнообразнее, хотя давайте вспомним М. Ломоносова: «...многознание уму не научает»). И неважно, что все это забудется. Иными словами, школа ориентируется на *процесс* «передачи знаний». А ведь цель (любая, если она есть) ориентирует нас на *результат*. В ЗУНовской парадигме результат один – сколько ученик усвоил и как, поэтому традиционная школа базируется на двух принципах: определенности (на каждый вопрос есть единственно правильный ответ) и измеряемости (все поддается измерению, все может быть оценено на основе некоего «эталона», придуманного взрослыми, имя которому – «правильный ответ», от него и исходим). А что измеряем? Количество запомнившегося. А зачем? Что это дает? Помните студенческое крылатое выражение: хороший студент – это тот, который сдал экзамен – и забыл. Но ведь объем знаний – это не весь (и не главный!) результат обучения, если целью иметь субъекта собственной деятельности, т.е. человека, не столько знающего, сколько *умеющего*, владеющего разнообразными способами деятельности.

Каковы же результаты, если считать, что школа решает задачу умственного развития де-

<sup>2</sup>Громкова М. Т. Педагогика образования взрослых. – М., 1995. – С. 4.



тей, развития мышления и т.д.? Нами было предпринято комплексное обследование школьников I, II, III классов с целью выявления уровней и особенностей мыслительных операций, внимания, интересов, мотивации, уровня овладения рациональными приемами умственной деятельности (процессы сравнения, обобщения, классификации и т.п.), способности действовать в уме, моделирования. Наблюдения велись в течение последних двух лет. Результаты неутешительны: общий уровень развития важнейших психических характеристик недостаточно высок для продуктивной деятельности и адекватного развития личности<sup>3</sup>, и, как следствие, до 45% школьников не усваивают школьную программу – нельзя насильно втиснуть человека в ЗУНы, тем более если оснований для этого маловато. В то же время ориентация только на ЗУНы ведет к формализации образования, к утрате им социальной ориентации, утрате социальной ответственности.

Чтобы человек стал человеком, он должен выйти из пространства предметов и абстракций в пространство деятельностей: смысл обучения – в овладении не знаниями, а способами деятельности, способами оперирования с ним. Ведь культура, как способ бытия человека в мире, и существует прежде всего как *способы деятельности* (любой: интеллектуальной, эмоциональной, волевой, духовной). Перенесение акцента деятельности школы не на процесс, а на результат предполагает переход к культурологическим и культуротворческим моделям школ, переход от репродуктивного обучения набору знаний к реконструктивному обучению *способам получения знаний* в творческом индивидуальном поиске. Только тогда ученик станет *субъектом*, умеющим (наученным) максимально целесообразно использовать все скрытые ресурсы и мощь творческой

интуиции, а понятия «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление» перестанут быть красивыми (но бесполезными в данных условиях) словами и лозунгом.

Другая проблема, стоящая достаточно остро, – проблема неготовности детей к школе. Думается, что она должна решаться на государственном уровне, ибо многолетние наблюдения за первоклассниками опять-таки показывают отрицательную динамику названного параметра. Здесь можно выделить ряд проблем:

– исчезновение из воспитательного пространства института, который назывался «домашняя академия», с одной стороны, и «выключенность» семьи из целостного процесса воспитания и образования – с другой. В документальном плане это подтверждается отсутствием каких-либо государственных программ интеграции воспитательно-образовательных усилий школы и семьи; в практическом плане – взаимопозиции школы и семьи: семья свои заботы перекладывает на школу, школа во всем винит семью. Выбраться из тупика может только действительно мудрая и тонкая социально-воспитательная политика на уровне государства (если ему, конечно, не безразличны дети как его будущее);

– нестыковка образовательно-воспитательных программ детского сада и школы, когда дошкольные учреждения работают не на школу, а на самих себя, с одной стороны, а с другой – школа не доверяет дошкольным учреждениям, что не может быть ничем оправдано;

– общий уровень развития ребенка и школьное обучение.

Об этом немного подробнее. Тем более что сегодня многие дети не посещают детские дошкольные учреждения, где они могут получить какое-то развитие. Мы уже отметили, что уровень готовности ребенка к школе<sup>4</sup> снижается из года в год. Учитывают ли это образова-

<sup>3</sup>Для сравнения: многолетние исследования абитуриентов педагогического университета показывают в основном средний уровень интеллектуального развития выпускников школ; особенно низки показатели по таким шкалам, как «часть-целое», «причина-следствие», «противоположность», «функциональные отношения», «классификация абстрактных понятий», «род-вид», «класс смешанных понятий», «класс конкретных понятий». Причем наблюдается тенденция (устойчивая) изменения динамики в сторону снижения показателей.

<sup>4</sup>Мы имеем в виду достаточный уровень развития познавательных процессов и психики в целом (о чем говорил Л. С. Выготский) в ее трех основных «составляющих»: общее развитие, произвольность, формирование мотивов.

тельная политика и школьные программы? Давайте посмотрим. С первых же дней появления в школе ребенка, у которого не сформированы элементарные представления и умения (в новой для него области тем более), начинают учить. А будет ли это понято, а отсюда – принято и усвоено? Давайте подумаем: сколько слов знает учитель? а ребенок? Но школа, не замечая этого противоречия (одного из основных, ибо словарь учителя *невозможно* «приспособить» к словарю ученика, когда ребенок наполовину просто *нас не понимает*, так как никогда не слышал этих слов и не знает, что за ними стоит<sup>5</sup>), упорно продолжает «нести знания», загружая ребенка терминологией. А ведь незнакомое слово – *самое главное препятствие* в обучении: исследования показывают, что для ученика II класса в школе каждое второе слово непонятно. А для ученика I класса? Давайте задумаемся, почему, например, японцы начинают обучение своих детей тогда, когда они овладеют 2000 иероглифами; не отстают от них и европейцы. Хотя что нам Восток и Запад, давайте вспомним К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. А. Сухомлинского, Ш. Амонашвили... Другое препятствие, с которым сталкивается первоклассник и далее, – нарушение принципа постепенности: например, ребенок заболел, кто с ним пройдет пропущенное? Еще одно препятствие – сам предмет, о котором идет речь. Ребенок должен видеть то, о чем идет речь (опять-таки задумаемся: почему, скажем, в вальдорфских школах, Хаббард-школах на каждом уроке на партах лежит пластилин?). Эти препятствия усугубляют проблему обучения детей с любым уровнем готовности к школе, а со средним и низким – особенно, но это никак не учитывают школьные «технологии». Хотя опыт подсказывает необходимость разработки и введения программ развития на начальный (скажем, на первую четверть) адаптационный период обучения, предполагающий не начало обучения, а подготовку к нему в плане общего развития и адаптации к новой соци-

альной ситуации. (Мы убеждены, что единственный критерий начала школьного обучения – не возраст, не умение читать, писать и считать, а *готовность* ребенка: неготовый к школе ребенок, независимо от возраста – это группа риска.)

К этой проблеме примыкает достаточно острая проблема сроков обучения. Практика показывает, что трехлетнее обучение явно недостаточно, что было отмечено на Российском совещании по проблемам школы. Необходимо удлинить сроки начального обучения, приблизив индивидуальные темпы развития и школьные ритмы. Тогда (об этом говорит В. К. Совайленко и с ним трудно не согласиться) может найтись время и для каллиграфии, и для чистописания, неоправданно исчезнувших из школы. Сейчас до сорока процентов младших школьников<sup>6</sup> не усваивает школьную программу обучения. Но в среднюю школу переводим всех и «учим» дальше (как говорится, без комментариев). Только кого обманываем? Но и это не главное. Главнее – проблемы, которые ребенок накопил к V классу, далее будут только умножаться. О каком же образовании «в интересах личности» и развитии (полноценном и адекватном) может идти речь в этой ситуации, когда вместо развития мы формируем комплексы, а вместо образования – штампем недоучек?

Не менее остро стоит проблема дифференциации аудитории. Главные дифференциальные признаки – это различие между возрастными уровнями и между девочками и мальчиками. Эти различия носят фундаментальный характер. Неоднородность темпов онтогенетического развития влияет на внутреннюю готовность к восприятию знаний, различную окраску интеллектуальных возможностей и их реализации, индивидуальную амплитуду и развитие способностей. Как это учитывается в школе? Сейчас на входе в школу стало обязательным тестирование на предмет готовности к школьному обучению. Далее на этой основе

<sup>5</sup> К слову сказать, еще в XIX веке нашими философами было установлено, что единицей знания является не понятие, а отношение-суждение; однако школьная методика на это не ориентирована.

<sup>6</sup> См.: Начальная школа. – 1997. – № 4. – С. 11–14; № 9. – С. 47.



составляются разноуровневые классы, классы компенсирующего обучения. Только вот анализ школьных учебных планов не дает возможность увидеть отличия этих уровней: это или несущественная разница в часах, или добавление в «сильных» классах различных новых учебных предметов, которых нет в других. Что же касается классов компенсирующего обучения, то это та же стандартизированная программа, где изменены лишь требования контроля в сторону смягчения – и все! Ни о какой коррекции речи нет, как нет и конкретного представления – что и у кого конкретно надо корректировать. Нет даже часов в учебном плане на коррекционную работу. Если всерьез говорить о дифференциации, надо говорить не только о внешней дифференциации (разделение по классам), но об абсолютной дифференциации (внутренней) – разноуровневые программы, разные сроки обучения, учитывающие траекторию индивидуального развития, при необходимости с коррекционной работой, а также и дифференциацию содержания обучения и изменение содержания контроля: он также должен быть разноуровневым, и ребенок вправе выбирать уровень своего образования. Принцип организации разноуровневого контроля довольно прост: традиционная программа (вообще программа в ее содержательном аспекте) – базовый уровень III; творческое развитие содержания программы, ее расширение (дополнительная самостоятельная работа, доклады, рефераты и т.д., т.е. сверх программы) – II уровень; самостоятельная творческая поисковая работа по темам базовой программы – I уровень.

Много разговоров об адаптации, а в реальности, об этом говорит накопленный эмпирический материал, процессы адаптации идут не просто, растягиваясь во времени, так как нет преемственной связи между «стыковыми» звеньями образования: детский сад – начальная школа – начальная школа – средняя школа – средняя школа – вуз. Думается, между этими звеньями должны существовать своеобразные специфические временные переходные периоды с особым содержанием образовательно-воспитательной работы, интегрирующие в себе

как уже ставшие в индивидуальном опыте способы действий, так и новые, которые будут встречаться в следующем звене, задача которых – подготовка учащихся к следующему уровню образования в эмоциональном, интеллектуальном, мотивационно-волевом и педагогическом аспектах. Сейчас же ребенок без подготовки «бросается» в новую школьную ситуацию, оставаясь наедине с собой: отсюда потеря мотивации, стрессы, болезни, маргинальность.

Самым печальным «итогом» инновационной эквилибристики стало, пожалуй, то, что *проблематика воспитания оказалась практически изнаннанной из школы* школьными «реформами». И результат уже сказывается: происходит то, о чем говорил Л. С. Выготский, – обогащение ума (да и то вопрос, как мы выяснили) при *обнищании души*. Ведь воспитание – это и есть «содействие росту» (П. Блонский) через создание условий для саморазвития личности, для второго, духовного (по Гегелю) рождения. Удивительно, но факт: в Законе РФ «Об образовании» нет ни строчки о воспитании. Нет такой функции у школы. Нет такой задачи. Поэтому неудивительно, когда иная школа (в наших условиях честь и хвала таким педагогам), пытаясь выйти в близлежащий социум, в ответ слышит от работников органов образования: «Вы нарушаете Закон об образовании, вы превышаете свои полномочия». Вот так, ни больше, ни меньше – нарушаете. Это действительно серьезно, ибо это или непонимание, или что-то другое. А ведь разрыв образования и культуры имеет только одно следствие (прямое): утрата социальной ответственности (как сказал бы М. Бахтин – деградация Поступка, т.е. низведение его до биологического и технического акта), примитивизм, бездуховность, ибо человек *вне культуры и невозможен, и бессмыслен*. Поэтому проблема – иметь или быть? – стоит достаточно остро перед нашим образованием. Технологический, индустриальный путь развития, по которому пошла цивилизация, очень определенно поставил перед современным сообществом моральную проблему нашего времени, сформулированную Э. Фроммом: потеря человеком самого себя, тогда как цель человека –

быть самим собой, условие достижения этой цели – быть человеком для себя, самоактуализироваться<sup>7</sup>.

В то же время слышим, что задача образования, школы – давать знания, учить – это и есть прагматический, формальный подход к образованию, лишаящий его человеческого потенциала, так как осуществляется *вне* его учета. Это и понятно, ведь ученик мыслится как биосоциальная система, как связь позиций, индивид-личность. Но, как справедливо замечает М. Т. Громкова, это уже не может удовлетворять педагогическое сообщество. Вне духовного, человеческого компонента человека невозможно ни описать, ни объяснить, *не упрощая его*<sup>8</sup>. Но, главное, – духовный параметр – это системообразующий фактор, вне которого нет системы – Человека. Форма существования субъекта в образовании – его жизнедеятельность, в которой совмещается бытие и сознание, определяемые потребностями личности. Нет потребности – нет и деятельности. Поэтому невозможно оторвать обучение от воспитания (они связаны *по сути*), ибо потребностям не обучают, они воспитываются: нет потребности в учении – нет и учения, учитель бесполезен. В плане воспитания нас интересуют экзистенциальные потребности личности – основополагающие (А. Маслоу называл их базовыми) или высшие духовные потребности, которые не только определяют жизнь человека, но одухотворяют и определяют все другие потребности. Базовые потребности – это:

- потребность в смысле существования (собственная жизнь как задача);

- потребность в Другом (это не просто потребность в общении: Другой – коренное и необходимое условие существования самого себя (Другой – это я), отношения с которым основаны на категорическом императиве);

- потребность в самореализации (потребность быть личностью).

Если учебно-воспитательный процесс не ориентирован на эти потребности, то он вряд

ли будет адекватным, эффективным и продуктивным. Исследования результативности традиционного школьного урока показывают его неэффективность. Эмпирический материал, имеющийся под руками, позволяет выявить причины этого:

- не учитываются индивидуальные характеристики учащихся, обучение ведется на абстрактного «среднего» ученика (безотносительно, школа ли это, гимназия или лицей);

- учебный материал предлагается в обычной программной точности (не учитывает моменты творческого озарения, вопросов «а вдруг?», «а если бы...?» и т.д.);

- мало используются нетрадиционные способы, технологии, формы, средства обучения (порой, увы, из-за печальной материальной базы);

- урок проводится в однотипной (по преимуществу) последовательности, монотонен и привычен в своей структурной узнаваемости, процесс обучения теряет для ученика свою привлекательность из-за обыденности, отсутствия неожиданности;

- на уроке мало используются различные виды деятельности прежде всего творческого, поискового характера, а заданность учителем урока не способствует развитию мотивации (т.е. ситуация: «а зачем, все решено за нас...»);

- ученик (это, пожалуй, самое главное) продолжает оставаться пассивным (а значит, безучастным) слушателем, зрителем, а не активным участником и соучастником, рефлексирующим творцом Истины;

- это следствие того, что воспитательный потенциал урока (любого) используется крайне недостаточно.

А отсюда и результаты, которые показывают выпускники школ при тестировании, о чем говорилось выше.

Думается, школьные проблемы будут накапливаться, умножаясь и обостряясь, пока мы не осознаем центральной проблемы – необходимости выхода образования из ЗУНовской парадигмы, в основе которой – философия эпохи просвещения: «человек знающий», философия ус-

<sup>7</sup>Фромм Э. Человек для себя. – Минск, 1982. – С. 234–239.

<sup>8</sup>Громкова М. Т. Педагогика образования взрослых. – М., 1995.



воения, а не поиска, слова, а не дела, учения (научения мыслям, а не научение мыслить), т.е. нацелена на знания, а не на *способ деятельности*. Поэтому идет «совершенствование» методик, содержаний, способов, нацеленных на усовершенствование «*процесса* передачи знаний», хотя, как мы говорили, возникает «пустячок» – я не хочу, нет у меня в этом потребности, – и весь процесс обучения, самый раскрепасный, на этом и заканчивается, ибо *меня здесь нет!*

Дело в том, что, как справедливо замечает В. Библер, заканчивается определенный тип образования, идет смена мировоззрений, а значит, нужна и иная педагогическая установка. Мир стоит на пороге третьего тысячелетия: мир изменился, человек изменился, а система образования продолжает отстаивать свои догмы, свое право на «передачу знаний», хотя само по себе знание духовно пусто вне Смысла его индивидуального постижения, а смыслу не учат, смысл воспитывается (Л. С. Выготский). Меняется мышление: от «человека образованного» к «человеку культуры», к человеку Смысла, Ценностей. В соответствии с этим необходимо переосмысление и преобразование содержания, технологий образования, поиск новой парадигмы образования, отвечающей этим требованиям как запросам времени.

Педагогика всегда и повсеместно предполагает формирование устойчивых *потребностей* как единственного и универсального стимула человеческой жизнедеятельности, актуализируемых как *переживания* индивида (интеллектуальные, волевые, эмоциональные, духовные), непосредственно влияющие на *все действия*. Следовательно, как замечает академик В. А. Разумный, универсальной формулой любого педагогического процесса в любой конкретной ситуации и на любом уровне цивилизованности является ППД (потребность–переживание–действие), т.е. путь от регулируемых целенаправленно действий к изменению всей совокупности переживаний, а в итоге – устойчивых индивидуальных потребностей

(переориентация с процесса на результат требует и переориентации с «сидения и слушания» на деятельность, действие).

Реализация этой цели требует изменения и содержания образования: присутствия в нем трех равноправных блоков, взаимообуславливающих друг друга: блок научных дисциплин, блок художественных дисциплин, блок ценностных ориентаций. Сейчас два последних блока вытеснены из образования, первый же – во многом архаичен и алогичен. Но это уже тема отдельного разговора.

Воспитание и обучение должно осуществляться не путем субъект-объектных отношений, а как обмен духовными ценностями на уровне личностного общения. Только таков может быть путь к Человеку Культуры, человеку рефлексии, свободному и творящему, что может сделать его богоподобным (Н. Бердяев). И в этом смысле не худо бы обратиться к собственным истокам (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, педологи и т.д.), а не искать ума за границей. Исходя из духовной составляющей человека, заметим, что методы, разработанные на основе рационального мышления, совершенно недостаточны для воспитания того, что мы называем духовностью<sup>9</sup>, как замечал неоднократно академик Н. Н. Моисеев, да и не может один метод одинаково задействовать всех.

В заключение хочется заметить, что в современном мире именно фигура Учителя становится центральной, именно от нее, от школы, от воспитательно-образовательной политики зависит не только судьба цивилизации, но и сохранение человека на планете, так как человечество подошло к той роковой черте, за которой нужна новая нравственность, новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. И тысячу раз прав Н. Н. Моисеев, который считает, что «именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «Учитель», сделается лидером XXI века»<sup>10</sup>.

Добавим, что дело не в лидерстве, не в приоритете, – дело в здравом смысле.

<sup>9</sup>См. напр.: О необходимых чертах цивилизации будущего // Наука и жизнь. – 1997. – № 7; Можно ли говорить о России в будущем времени // Наука и жизнь. – 1998. – № 1; Экология в современном мире // Наука и жизнь. – 1998. – № 3.

<sup>10</sup>Культура и экология: Поиск путей становления новой этики / Зотов А. Ф., Чичнева Е. А., Василенко И. А. и др.: Ред.-сост. Мелкумова Е. Р. – М., 1996. – С. 89.



## А. И. Введенский



### ВОЗДУШНЫЙ ШАР

А вот ветрам послушный,  
Под самую луну  
Несётся шар воздушный  
Высоко над землёй.  
Весь город, как на блюде,  
Раскинулся под ним.  
Эй, маленькие люди!  
Садитесь, полетим!

### КАРУСЕЛЬ

Как зажглись на карусели  
Сто сверкающих огней.  
Две сестрицы в сани сели,  
Двое братцев – на коней.  
Сани начали крутиться –  
Испугались две сестрицы:  
– Ах, нельзя ль остановиться?!  
Но смеются оба братца –  
Братцам нравится кататься.

### СНЫ

1

Села кошка на окошко,  
Замурлыкала во сне.  
Что тебе приснилось, кошка?  
Расскажи скорее мне!  
И сказала кошка: – Тише,  
Тише, тише говори.  
Мне во сне приснились мыши –  
Не одна, а целых три.

2

Тяжела, сыта, здорова,  
Спит корова на лугу.  
Вот увижу я корову,  
К ней с вопросом подбегу:  
– Что тебе во сне приснилось?  
Эй, корова, отвечай!  
А она мне: – Сделай милость,  
Отойди и не мешай.  
Не тревожь ты нас, коров:  
Мы, коровы, спим без снов.

3

Звёзды в небе заблестели,  
Тишина стоит везде.  
И на мху, как на постели,  
Спит малиновка в гнезде.  
Я к малиновке склонился,  
Тихо с ней заговорил:  
– Сон какой тебе приснился?  
Я малиновку спросил.  
– Мне леса большие снились,  
Снились реки и поля,  
Тучи синие носились  
И шумели тополя.  
О высоких ярких звездах  
Распевала песни я, –  
Встрепенулись птицы в гнёздах  
И заслушались меня.

4

Ночь настала. Свет потух.  
Во дворе уснул петух.  
На насест уселся он,  
Спит петух и видит сон.  
Ночь глубокая тиха.  
Разбужу я петуха.



– Что увидел ты во сне?  
Отвечай скорее мне!  
И сказал петух: – Мне снятся  
Сорок тысяч петухов,  
И готов я с ними драться,  
И побить я их готов!

5

Спят корова, кошка, птица,  
Спит петух. И на кровать  
Стала Люша спать ложиться,  
Стала глазки закрывать.  
Сон какой приснится Люше?  
Может быть – зелёный сад,  
Где на каждой ветке груши  
Или яблоки висят?  
Ветер травы не колышет,  
Тишина кругом стоит.  
Тише, люди. Тише. Тише.  
Не шумите – Люша спит.

### КОГДА Я ВЫРАСТУ БОЛЬШОЙ

Когда я вырасту большой,  
Я снаряжу челнок.  
Возьму с собой бутылку с водой  
И сухарей мешок.  
Потом от пристани веслом  
Я ловко оттолкнуся,  
Плыви, челнок! Прощай, мой дом!  
Не скоро я вернусь.  
Сначала лес увижу я,  
А там, за лесом тем,  
Пойдут места, которых я  
И не видал совсем.  
Деревни, рощи, города,  
Цветущие сады,  
Взбегаящие поезда  
На крепкие мосты.  
И люди станут мне кричать:  
«Счастливей путь, моряк!»  
И ночь мне будет освещать  
Мигающий маяк.

Первые два стихотворения можно рекомендовать для чтения в I классе. Их содержание не требует долгой и кропотливой работы. Поэтому вопросов и заданий к этим текстам не должно быть много. Например, после знакомства с первым стихотворением учитель может предложить детям рассказать, приходилось ли им в жизни наблюдать картину, подобную той, что описана поэтом; где, когда и как это происходило.

Следующее стихотворение – «Карусель» – после первого выразительного его чтения учителем читается детьми по отдельным

предложениям. Потом класс устно описывает свои собственные впечатления от катания на карусели.

Во II (III) классе дети читают стихотворения «Сны» и «Когда я вырасту большой». После чтения «Снов» можно предложить следующее задание: «Пофантазируйте и скажите, что, по-вашему, видят во сне лошади, слоны, обезьяны. Нарисуйте в тетради по чтению один из таких снов.

Отрывки из «Снов» могут быть использованы и на уроках русского языка при изучении темы «Предложения повествовательные, вопросительные, побудительные. Предложения восклицательные» (отрывок 2).

Поскольку всем стихотворениям А. И. Введенского присущ четко выраженный ритмический рисунок, учитель вправе предложить детям выучить наизусть то, что им особенно понравилось.

#### *Об авторе*

Имя поэта **Александра Ивановича Введенского** (1904–1941), еще недавно почти забытое, возникло вновь лет 15 назад, когда в печати появились стихи «обэриутов». Наряду с Д. Хармсом, Н. Заболоцким, Ю. Владимировым Введенский был активным автором «ОБЭРИУ» (Объединение реального искусства). В 20–30-е годы все эти поэты часто печатали свои произведения в популярных детских журналах «Чиж» и «Еж». А писать стихи А. Введенский начал еще в гимназии. В январе 1921 г. он вместе с другими гимназистами посылал свои стихи А. Блоку и Н. Гумилеву.

В конце 20-х годов А. Введенский по совету С. Маршака начинает работать для детей. Он публикует многочисленные книжки стихов и рассказов, много переводит. До сих пор дети с интересом читают сказки братьев Grimm в пересказе А. Введенского.

В стихах Введенского много звуковых повторов. Если это «Колыбельная» – в ней много «тихих звуков», если «Карусель» – «веселых», «шумных» звуков: читатель «слышит», как катится веселая карусель. Такие стихи хорошо читать вслух.

Несмотря на то что поэт прожил недолгую, трагическую жизнь (он погиб в сентябре 1941 г.

после второго ареста<sup>1)</sup>, А. Введенский оставил интересное литературное наследие. Его составляют не только стихи для детей, но и пьеса «Елка у Ивановых», повесть-сказка «О девочке Маше, о собаке Петрушке и о кошке Ниточке», книги рассказов «Авдей-Ротозей» и «Бегать, прыгать». Учитель может порекомендовать родителям познакомить

детей с некоторыми из этих произведений дома, в кругу семьи.

#### ЛИТЕРАТУРА

Русские детские писатели XX века: Библиографический словарь. — М., 1997.

Русские писатели XX века: Библиографический словарь: В 2 ч. Ч. 1. — М., 1998.

Хармс Д., Владимиров Ю., Заболоцкий Н., Введенский А. Игра. — М., 1993.

## Е. Ф. Трутнева



### ЧЕТЫРЕ ХУДОЖНИКА

Четверо художников,  
Столько же картин.  
Белой краской выкрасил  
Все подряд ОДИН.

Лес и поле белые,  
Белые луга.  
У осин заснеженных  
Ветки, как рога.

Подо льдами крепкими  
Дремлют воды рек.  
Белыми сугробами  
Лёт на крышу снег.

У ВТОРОГО — синие  
Небо и ручьи.  
В синих лужах плещутся  
Стайкой воробьи.

На снегу прозрачные  
Льдинки-кружева..  
Первые проталинки..  
Первая трава..

На картинке ТРЕТЬЕГО  
Красок и не честь:  
Жёлтая, зелёная,  
Голубая есть.

Лут совсем как ситцевый  
Пёстренький платок!  
Не поймешь —  
Где бабочка,  
Где какой цветок?

Лес и поле в зелени,  
Синяя река.  
Белые, пушистые  
В небе облака.

А ЧЕТВЁРТЫЙ золотом  
Расписал сады,  
Нивы урожайные,  
Спелые плоды.

Солнышко усталое  
Смотрит с вышины.  
В школах всюду галстуки  
Красные видны..

Всюду бусы-ягоды  
Зреют по лесам.  
Кто же те художники?  
Догадайся сам.

### ВОЛШЕБНАЯ СТРАНА

Большая белая гора  
И ёлки на горе;  
И вся гора из серебра,  
И ёлки в серебре.  
Я каждый день на них гляжу,  
А где всё это? — Не скажу!  
Вот под горой стоят кусты,  
Все в пальмовых листьях,  
Цветут волшебные цветы  
На ледяных кустах.  
Я каждый день на них гляжу,  
А где всё это? — Не скажу!

Вдруг прыгнул зайчик золотой  
В волшебный этот лес,  
И с ледяной горы крутой  
Волшебный лес исчез!

<sup>1)</sup>Впервые А. Введенский был арестован вместе с Д. Хармсом в 1931 г. по ложному доносу. Оба поэта были тогда сосланы в Курск.



А зайчик — прыг потом в кусты,  
И нет как нет кустов!  
И нет кустов, и нет листов,  
Растаяли цветы,  
Исчезли птицы в вышине  
Над горкой изо льда...  
Всё это было на окне!  
А ты скажи — когда?

## МАЙ

В окно стучится месяц май,  
Ушла от нас зима.  
И дел у всех — хоть отбавляй,  
Такая кутерьма!  
Летят домой из стран чужих  
Пернатые певцы:  
Все жаворонки, все чижы,  
Синицы и скворцы!  
Без топора и без пилы  
Ремонты начались —  
В одном гнезде в дырах углы,  
В другом отпал карниз.  
И каждый маленький цветок  
Узорный ткёт себе платок,  
Чтоб знали пчёлы по платку,  
Какого кто принёс медку.  
И в поле каждое зерно  
Готово прорасти.  
Стучится май в окно:  
— Впусти меня,пусти!  
Иди и в сад, и в огород,  
Скорей сажать начини!  
Пропустишь день — пропал весь год!  
Мои такие дни!

## ЛЕТО

Ходит солнышко высоко;  
Тяжело летит пчела.  
Налилась малина соком,  
Падать в травы начала.  
Ночью беглая зарница  
Над покосами видна.  
Золотистая пшеница  
Стала гнётся от зерна.  
Полон алой крупной вишни  
Молодой шумливый сад.  
В сосняке маслята вышли —  
Первый, маленький отряд.  
Белый гриб похож на пряник,  
Сыроежки всех цветов...  
Солнце яблоки румянит  
В тёмной зелени садов.  
На покосе травы косят,  
Грабли сено ворошат.  
На полянах возле сосен  
Земляника хороша!

И черника стала зрелой —  
В синих бусинках кусты.  
Столько дела, столько дела  
У ребят до темноты!

## БУКВАРЬ

Пёстрый мяч с утра не в духе —  
Скучно, грустно толстяку.  
Преспokoйно дремлют мухи  
На тугом его боку.  
Поскакать бы на лужайке,  
Улететь под облака!  
И не стыдно ли хозяйке  
Забывать про толстяка?  
Не бежит за ним вирипрыжку,  
Не играет на дворе...

А хозяйка смотрит в книжку,  
На страницу в букваре.  
Буква к букве —  
Выйдет слово:  
«Ма-ма», «Ро-ди-на», «Мос-ква».  
Целый день она готова  
По складам читать слова.  
Чуть с постели — книжки в руки,  
У ворот подруги ждут...  
Это первый шаг к науке,  
Первый класс и первый труд.

По усмотрению учителя каждое из стихотворений может быть использовано при работе с разделами книг для чтения, посвященными временам года. Можно дополнить этими стихотворениями «Поэтические тетради», помещенные в учебниках «Родная речь» (авторы В. Г. Горещкий и др.).

Знакомство со стихотворением «Четыре художника» предполагает отгадывание загадок, которые есть в тексте. Называя каждое время года, дети должны строками стихотворения доказать, что речь идет именно о зиме, весне и т.д. Можно воспользоваться и приемом устного словесного рисования, когда, опираясь на содержание каждого четверостишия, учащиеся «рисуют» картину к нему. Вполне возможно предложить детям дома нарисовать 1–2 картинки в тетради по чтению по впечатлениям от прочитанного стихотворения.

В форме загадки построено и другое стихотворение Е. Ф. Трутневой — «Волшебная страна». Предваряя знакомство с его текстом, учитель может выяснить, как понимают дети значение слова «волшебный», где они встреча-

лись с волшебством. После выразительного чтения стихотворения учителем класс называет время года, которому оно посвящено. Далее можно предложить учащимся вспомнить и описать рисунок на их окне в один из морозных зимних дней.

Предлагаемые стихотворения Е. Ф. Трутневой можно использовать в любом из классов начальной школы, но задания и вопросы по их содержанию будут, конечно, усложняться в зависимости от возраста и развития учащихся. Стихотворение «Букварь», например, вполне возможно включить в сценарий проводимого в I классе «Праздника букваря». Стихотворение «Лето» уместно использовать в начале учебного года, когда учащиеся вспоминают, как они провели лето. Картины, описанные в стихотворении, знакомы тем из ребят, кто проводит лето в деревне, на даче. Но поскольку в наше время далеко не все дети покидают летом город, то учитель может предложить им рассмотреть репродукции картин (И. Шишкин, И. Левитан, А. Пластов и др.), изображающих летний лес, поля и т.д. Любой иллюстративный материал (а это могут быть, кроме репродукций, открытки, диафильмы, серии диапозитивов) поможет младшим школьникам полнее усвоить содержание стихотворения «Лето».

## Н. М. Артюхова



### Об авторе

В современных книгах для чтения, к сожалению, стихи Е. Ф. Трутневой (1884–1959) встречаются крайне редко. А между тем по своему содержанию и форме многие из них интересны и доступны детям младшего школьного возраста.

Евгения Федоровна Трутнева родилась на Урале и всю свою жизнь прожила в Перми, сменив несколько профессий. Будущая поэтесса сначала работала конторщицей, а затем была учительницей и библиотекарем. Печататься Е. Ф. Трутнева начала в 1936 году, а первый сборник ее стихов для детей под названием «Подарок» вышел в свет в 1940 году в Свердловске (ныне Екатеринбург).

Е. Ф. Трутнева всегда была дружна с детьми. В ее дом они приходили за советом, за книжкой, а иногда просто послушать новые стихи.

За свою довольно долгую жизнь Е. Ф. Трутнева опубликовала около 50 книг со стихами, наполненными добротой, любовью к Родине и природе. Именно это должны увидеть и почувствовать дети, знакомясь с ее стихотворениями.

### ЛИТЕРАТУРА

Краткая литературная энциклопедия. – Т. 7. – М., 1971. – С. 635–636.

Русские детские писатели XX века: Библиографический словарь. – М., 1997. – С. 445.

Трутнева Е. Четыре художника. – Пермь, 1960.

### МОРОЖЕНОЕ

Было уже совсем тепло.

Всё было такое новенькое и яркое.

Каждый одуванчик сиял в траве, как маленькое жёлтое солнышко.

Даже старые скамейки в сквере, подражая молодым весенним листочкам, стали снова ярко-зелёными, липкими и пахучими. Белые пышные облака были похожи на взбитые сливки. Казалось, что большая и добрая волшебница взбивает их в своей великанской миске, где-то совсем недалеко – может быть, просто на крыше одного из высоких домов в центре города.

А когда белые сливки поднимутся в миске высокой горой, волшебница подхватывает их огромной деревянной ложкой и осторожно, чтобы не осели и не раскапались, пускает их плыть по синему небу. И были эти облака, несомненно, сладкими на вкус, холодноватыми и плотными на ощупь.



О сладком, холодном и плотном Алёша думал, разумеется, потому, что держал в руках только что купленную порцию сливочного мороженого.

Алёша остановился на углу широкого тротуара и осторожно отогнул блестящую бумажку.

Вот оно сияет на солнце. Оно только немножко полезнее облаков...

Нельзя же есть сразу, нужно сначала налюбоваться досыта... Но не слишком долго можно любоваться: тепло от руки проходит через тонкую бумажку, и мороженое начинает подтаивать снизу...

Алёша надкусил его – не зубами, а губами – и втянул в себя первый глоток. Об этой минуте Алёша мечтал с самого утра. И вот, наконец, эта минута наступила.

Блаженный холодок спускается в горло... все ниже и ниже и останавливается где-то недалеко от сердца.

Весна... молодая травка... ласковое солнце... ни одной тройки за всю неделю... спокойная совесть... сливочное мороженое... – это настоящее счастье!

Вот уже отъедена половина... теперь, пожалуй, две трети... три четверти...

Наконец остался кусок, над которым Алёша задумался: разделить ли его ещё на две части или, наоборот, роскошным образом глотать сразу? Потом можно будет ещё облизать бумажку...

Алёшу резко и неожиданно толкнули под локоть сзади.

Дрогнула рука, мороженое упало на тротуар. Высокий прохожий, толкнувший Алёшу, обернулся слегка и, может быть, хотел что-то сказать... Но Алёша уже кричал ему злым голосом:

– Ослепли, что ли! Неужели на лице тесно? Лезете прямо на человека!

Высокий прохожий ничего не ответил. Он шёл спокойной и твёрдой походкой, но он шёл не так, как все.

У него в руках была палка. Он не дотрагивался ею до стен домов и не держал её перед собой, вытянув руку, но он шёл не так, как все.

Тротуар немножко сворачивал налево, потому что угол дома выдавался в этом месте на улицу.

Высокий прохожий повернул налево и обошёл этот выступ, не дотрагиваясь до него ни рукой, ни палкой..., но он шёл не так, как все!

Из широких, распахнутых ворот вытекал медленный мутный ручей. Его не было здесь утром – это спустили во дворе большую лужу.

Другие люди обходили это место, сворачивали на мостовую и там перешагивали через ручей.

Высокий прохожий шёл прямо, неторопливо и уверенно, не сворачивая никуда.

Алёша побежал к нему так, как не бегал никогда в жизни. Он не думал больше ни о весне, ни о мороженом.

Он знал одно: будет ужасно, если этот человек попадёт ногой в лужу.

Задышавшись, Алёша дотронулся до его руки:

– Осторожно, здесь лужа! Надо обойти! Пойдёмте вместе, я иду в ту же сторону.

Он взял его под локоть. Алёша делал три шага, когда его спутник делал только один. Потом Алёше удалось сделать два шага, и они пошли ровнее.

Сейчас нужно сказать... Поскорее... сию минуту...

Что сказать?

Я скажу: «Вы уж на меня не сердитесь, пожалуйста, ведь я не видел, что вы...»

Нет, так нельзя!

Я скажу: «Вы уж извините меня, вы подошли сзади, я не знал, что вы...»

Нет, лучше сказать: «Мне очень-очень неприятно, что так вышло, ведь я...»

«Неприятно!»

Алёша вертел и переворачивал у себя в голове тяжёлые неуклюжие слова.

Нет, я скажу так...

Его спутник остановился, мягко высвободил свою руку, провёл большой, широкой ладонью по волосам Алёши:

– Спасибо, дружок!

Он легко дотронулся до двери пальцами левой руки, а правой безошибочно вложил ключ в щель замка. Дверь открылась и закрылась опять.

Алёша остался один. Алёша ничего не успел сказать. Он стоял и смотрел...

Всё так же плыли по синему небу взбитые сливки облаков. Так же сияли в зелёной траве жёлтые солнышки одуванчиков. Всё было такое же, и всё было по-другому.

Журчание воды послышалось у него под ногами. Алёша нагнулся.

Это был тот самый ручей; он вытекал из ворот и теперь догнал Алёшу. Алёша прислушался к этому звуку и подумал, утешая себя: «Они очень хорошо слышат. Конечно, он узнал меня по голосу и сам всё понял!»

Рассказ Н. М. Артюховой «Мороженое» рекомендуется читать с учащимися III (IV) классов начальной школы.

Представляется, что при чтении не следует увлекаться разговорами «по поводу прочитанного», уходить в назидательность и воспитательные нотации. Главное – помочь юным читателям увидеть человека и его поступки, окружающий мир глазами автора произведения и через художественные образы понять то, что он хотел сказать. Возможно,

ния автора рассказа незнакомо детям, поэтому учитель может немного рассказать о ее творчестве.

Учащиеся могут читать рассказ поочередно; эмоционально насыщенные отрывки, диалоги лучше прозвучат в исполнении учителя.

После первоначального чтения учащиеся часто могут пересказать даже объемные произведения, но делают это механически, неосмысленно. Основной же задачей уроков чтения является «научение» чтению как мыслительному процессу. Поэтому после проверки того, правильно ли учащиеся поняли содержание, развитие сюжета, после общих вопросов о том, понравилось ли прочитанное и чем, какие мысли возникли по ходу чтения, проводится так называемое «повторное чтение». Чаще всего это выборочное чтение отдельных абзацев, отрывков или целых частей, после которого задаются вопросы по их содержанию.

Небольшой рассказ Н. М. Артюховой учитель без труда разделит на две части, после чтения которых можно задать следующие вопросы:

1. Извинился ли Алеша перед прохожим? Как вы думаете, что важнее – извинение или поступок Алеши?

2. Почему слова извинения автор рассказа называет «тяжелыми и неуклюжими»? А могут ли слова извинения быть легкими? В каких случаях?

3. Какие слова извинения вы знаете? Запишите их в свою тетрадь по чтению.

4. Можете ли вы после чтения рассказа подтвердить слова В. Берестова, сказанные об авторе: «Среди героев Нины Артюховой много хороших людей»? Обоснуйте свое мнение.

Стоит обратить внимание детей на то, что и в начале, и в конце рассказа писательница дает одно и то же описание («Каждый одуванчик сиял в траве, как маленькое желтое солнышко... Белые пышные облака были похожи на взбитые сливки... – Все так же плыли по синему небу взбитые сливки облаков... Так же сияли в зеленой траве желтые солнышки одуванчиков...»), а потом спросить, почему это необходимо в рассказе.

Рассказ дает хороший материал для работы над изобразительными средствами языка, развитием речи, навыками выразительного чтения.

Работа над содержанием рассказа Н. М. Артюховой «Мороженое» может включать в себя такой вопрос: «Как писательнице удалось показать, что настроение у Алеши было прекрасным? Найдите подтверждение своим словам в

рассказе. («Все было такое новенькое и яркое... Даже старые скамейки в сквере, подражая молодым весенним листочкам, стали снова ярко-зелеными, липкими и пахучими. Белые пышные облака были похожи на взбитые сливки. Казалось, что большая и добрая волшебница взбивает их в своей великанской миске... А когда белые сливки поднимутся в миске высокой горой, волшебница подхватывает их огромной деревянной ложкой и осторожно, чтобы не осели и не раскапались, пускает их плыть по синему небу...»)

При пересказе всего произведения или отрывков из него следует обратить внимание на передачу содержания прямой речи, на изменение лица рассказчика.

Для дополнительного (внеклассного) чтения можно рекомендовать учащимся следующие произведения Н. М. Артюховой: «Совесть заговорила», «Подружки», «Мяу».

*Об авторе*

**Нина Михайловна Артюхова** (1901–1990) – русская писательница, дочь известного купца, издателя и мецената М. В. Сабашникова. Окончила Московский университет, по образованию химик. Первые рассказы написаны ею в 20-х годах; писательница сотрудничала с известными детскими журналами «Чиж», «Затейник», «Мурзилка», «Пионер», газетой «Пионерская правда» и другими периодическими детскими изданиями. Многие ее произведения переведены на иностранные языки, например, книга «Повести о детях» (1949), рассказы «Маринка» (1946), сборник рассказов «Новые соседи» (1953). За долгие годы жизни в литературе ею созданы многочисленные стихотворения, рассказы, загадки, повести.

«Среди героев Нины Артюховой много хороших людей. А так как сюжеты ее рассказов и повестей очень интересны («а что дальше будет?»), то читатель, ставя себя на место героя или героини, видит мир с его бедами, радостями и проблемами глазами очень хорошего человека, и это укрепляет в читателе его собственное светлое начало» (В. Берестов).

Большинство произведений Н. М. Артюховой написаны о том, что важно для каждого человека: о честности, доброте, порядочности, желании помочь слабому, умении по-настоящему дружить, презрении к предательству и трусости, об упорстве в достижении цели.

#### ЛИТЕРАТУРА

А р т ю х о в а Н. М. Избр. произв.: В 2 т. – Т. 1. – М., 1993.





## Г. А. Скребицкий



### ГАЛКА

Наступила осень. Пора и печь затопить. Наложили лучинок, сучков, поленьев и разожгли огонь. Вдруг как повалит дым, да не в трубу, а прямо в комнату. Лезет в глаза, в нос, в рот – беда, дышать нечем!

Ребята скорее на крышу – посмотреть, не разрушилась ли за лето труба, не завалились ли в дымоход кирпичи. Смотрят – труба цела. Но в чём дело? Взяли длинную проволоку, согнули крючком, стали в дымоходе шарить. Вот зацепили и тащат что-то наружу – какие-то тряпки, солому, перья. Да ведь это старое галчиное гнездо! Значит, ещё весною галки облюбовали эту трубу себе под квартиру, устроили в дымоходе гнездо и вывели в нём галчат. Летом печи не топят, вот им никто и не помешал.

К осени галчата выросли и улетели из своей квартиры. Ни к чему им теперь гнездо в трубе. А людям возня, приходится дымоход прочищать.

Но не думайте, что галки гнездятся только по трубам, вовсе нет. Их гнёзда можно найти в сараях, под крышами и прямо на деревьях.

Зимой галки, так же как и вороны, живут в городах и в деревнях, вместе роются в мусорных кучах, еду себе добывают. Различить их совсем нетрудно. Галка вдвое меньше вороны и вся чёрная, только вокруг шеи серые пёрышки, будто она серым платочком повязана. А у вороны наоборот: всё туловище серое, чёрные только голова, шея, крылья и хвост.

К зиме галки собираются в большие стаи, так и летают целыми днями вместе. А вечером облепят деревья где-нибудь в городском саду или в парке,

прижмутся друг к дружке и сидят греются. Вместе, в тесной компании, всегда теплее. Так и дремлют всю долгую зимнюю ночь. Только изредка между собой переговариваются, будто скликают друг друга: «Галка, галка, галка!» Недаром их галками и прозвали.

Рассказ Г. А. Скребицкого «Галка», безусловно, может послужить хорошим поводом для доверительной беседы с детьми о любви к природе, ко всему живому. Таким образом учитель может довести до сознания детей идею о том, что для всех произведений этого автора характерна «мысль о гармонии, целесообразности всего сущего в природе – именно поэтому человек в отношении к ней обязан проявлять бережность, внимание, бескорыстие» (Н. Кузнецова, М. Мещерякова). Именно на это следует обратить внимание при чтении и последующем анализе произведений Г. А. Скребицкого.

Адаптированные отрывки из произведений Г. А. Скребицкого можно использовать и на уроках русского языка в качестве упражнений, текстов для диктантов, различных видов изложений.

**1.** Правописание безударных гласных, правописание слов с разделительным *ь*.

Однородные члены предложения, соединенные союзом *и* (II–III классы).

*После жаркого лета наступает золотая осень. Первый осенний месяц – сентябрь. Начинается дождливая погода. Иногда дожди льют почти каждый день.*

*Осень приходит в лес. Листья на деревьях желтеют и падают на землю. Голые деревья скучно шумят. Всю зиму будут зеленеть только сосны и ели.*

**2.** Изложение. Формирование умений, связанных со структурой текста (II–III классы).

*В зимнюю стужу.*

*В зимнем тумане встаёт холодное тусклое солнце. Лес спит. Кругом стоит тишина. Тихо потрескивают от мороза деревья. Зимой не услышишь пения птиц. Все попрятались от мороза.*

*Вдруг над сонным лесом пронеслась стайка птиц. Да ведь это клесты! Они не боятся наших морозов.*

*Клесты облепили вершины елей. Птички ухватились за шишки и весело клюют семена.*

**3. Изложение. Формирование умений, связанных с построением текста (II класс).**

*Зимний лес.*

*Хорошо зимой в лесу! Деревья покрыты белым снегом. Тихо в зимнем лесу. Но это только кажется. Вот белка перебежала дорогу и залезла на высокое дерево. Там в дупле она приготовила себе на зиму много орехов.*

*Маленькие птички летают с ветки на ветку. Они ищут жучков в коре деревьев.*

*Зимние дни короткие. Весь день у птиц уходит на то, чтобы найти корм.*

**4. Предложения с однородными членами, соединенными союзом и, без союзов (III класс).**

**Изложение. Работа над текстом-повествованием (II–III классы).**

*Летом наелся медведь разных ягод, грибов, мёду. Теперь он сыт.*

*Вот пришла осень. Осыпались листья с деревьев. Медведь нашёл большую яму под деревом. Там лежали сухие листья и ветки. Сделал медведь себе берлогу и лёг спать до весны.*

*Начались морозы. Пошёл снег. Он покрыл землю и засыпал берлогу. Тепло медведю под снегом.*

**5. Предложения с однородными членами, соединенными союзами и, а, без союзов (III класс).**

**Изложение с творческим заданием (дополнением) (II–III классы).**

*Пришёл сентябрь. Всюду видны приметы осени. С деревьев начали падать жёлтые листья. В парке и в садах отцветают последние осенние цветы. Скоро в городе появятся вороны и галки. На лето они улетают в деревню вить гнёзда, выводить птенцов, а теперь возвращаются назад. А в небе можно услышать курлыканье. Это журавли улетают на юг. Прощайте, крылатые друзья!частливого вам пути!*

**6. Изложение с творческим заданием (дополнением) (II–III классы).**

*Птичья столовая.*

*Я и мой друг очень любим птиц. Зимой птицы часто голодают. Жалко нам синичек и щеглов. Мы решили сделать для них кормушки.*

*Около нашего дома растёт много деревьев. Сделали мы из фанеры неглубокие ящики и повесили их на деревья. Каждое утро насыпаем туда разных семян. Птицы уже привыкли. Они не боятся подлетать к ящикам и охотно клюют семена.*

*Об авторе*

**Георгий Алексеевич Скребицкий** (1903–1964) по профессии биолог, многие годы работавший в различных заповедниках нашей страны. В 1944 г. был опубликован первый сборник рассказов – «Простофили и хитрецы». Самые известные произведения писателя – это сборники рассказов «На пороге весны», «Под зоркой охраной», «В шапке-невидимке», «Лесной прадедушка», «С ружьем и без ружья», «Рассказы охотника», повести-автобиографии «От первых проталин до первой грозы», «У птенцов подрастают крылья». Произведения Г. Скребицкого написаны в лучших традициях так называемой «природоведческой литературы» (В. Бианки, М. Пришвин, Е. Чарушин, В. Чаплина, Г. Снегирев, Н. Сладков и др.), для которой становление любви к Родине, воспитание нравственного отношения к окружающему, формирование чувства единства со всем сущим, чувства ответственности за него, чувства самосознания возможны через общение с природой, ее обитателями.

Литературоведы отмечают разнообразие жанровых форм в творчестве Г. Скребицкого: развернутые подписки к рисункам, очерки, календари, сказки, рассказы.

## ЛИТЕРАТУРА

Ал ь м у х а м е д о в Р. и др. Сборник текстов для изложений по русскому языку для II–IV классов башкирской школы. – Уфа, 1997.

Краткая литературная энциклопедия. – Т. 6. – М., 1971.

Петухова А. Тропинки дружбы: очерк творчества Г. Скребицкого. – М., 1970.

Русские детские писатели XX века: Библиографический словарь. – М., 1997.

Скребицкий Г. В шапке-невидимке. – М., 1961.

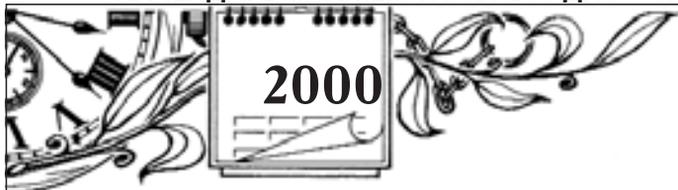
Скребицкий Г. Веселые ручьи. – М., 1973.

Скребицкий Г. Лесные переселенцы. – М., 1990.

Советские детские писатели. – М., 1961.

*Материалы подготовлены*

**М. В. ГОЛОВАНОВОЙ,  
О. Ю. ШАРАПОВОЙ**



## Январь

80 лет со дня рождения  
**А. Азимова** (1920–1992), американского писателя-фантаста.

125 лет со дня рождения  
**Р. М. Глиэра** (1875–1956), русского композитора.

205 лет со дня рождения  
**А. С. Грибоедова** (1795–1829), русского писателя и дипломата.

215 лет со дня рождения  
**Я. Гримма** (1785–1863), немецкого писателя, собирателя народных сказок.

75 лет со дня рождения  
**Д. Даррелла** (1925–1995), английского зоолога и писателя.

100 лет со дня рождения  
**И. О. Дунаевского** (1900–1955), русского композитора.

100 лет со дня рождения  
**М. В. Исаковского** (1900–1973), русского поэта.

195 лет со дня рождения  
**А. О. Ишимовой** (1805–1881), русской писательницы, переводчицы, издателя детских журналов.

65 лет со дня рождения  
**А. Меня** (1935–1990), протоиерея, писателя-богослова.

75 лет со дня рождения  
**Е. И. Носова** (1925), русского писателя.

225 лет со дня рождения  
**Н. О. Пушкиной** (1775–1836), матери А. С. Пушкина.

135 лет со дня рождения  
**В. А. Серова** (1865–1911), русского живописца и графика.

80 лет со дня рождения  
**Н. И. Сладкова** (1920–1996), русского писателя.

90 лет со дня рождения  
**Г. С. Улановой** (1910–1998), русской артистки балета.

225 лет со дня рождения  
**И. М. Хемницера** (1745–1784), русского поэта-баснописца.

110 лет со дня рождения  
**К. Чапека** (1890–1938), чешского писателя.

140 лет со дня рождения  
**А. П. Чехова** (1860–1904), русского писателя.

## Февраль

80 лет со дня рождения  
**Ф. А. Абрамова** (1920–1983), русского писателя.

65 лет со дня рождения  
**Г. П. Виеру** (1935), молдавского писателя.

220 лет со дня рождения  
**А. Г. Венецианова** (1780–1847), русского живописца.

145 лет со дня рождения  
**В. М. Гаршина** (1855–1888), русского писателя.

560 лет со дня рождения  
**Дионисия** (1440–1502), русского живописца.

160 лет со дня рождения  
**К. Моне** (1840–1926), французского живописца.

110 лет со дня рождения  
**Б. Л. Пастернака** (1890–1960), русского писателя.

190 лет со дня рождения  
**Ф. Шопена** (1810–1849), польского композитора.

## Март

200 лет со дня рождения  
**Е. А. Баратынского** (1800–1844), русского поэта.

315 лет со дня рождения  
**И.–С. Баха** (1685–1750), немецкого композитора.

185 лет со дня рождения  
**П. П. Ершова** (1815–1869), русского писателя.

100 лет со дня рождения  
**И. С. Козловского** (1900–1993), русского оперного певца.

525 лет со дня рождения  
**Микеланджело Буонарроти** (1475–1564), итальянского скульптора, живописца, архитектора, поэта.

75 лет со дня рождения  
**А. Мошковского** (1925), русского писателя.

95 лет со дня рождения  
**В. Ф. Пановой** (1905–1973), русской писательницы.

65 лет со дня рождения  
**В. М. Санги** (1935), нивхского писателя.

85 лет со дня рождения  
**С. Т. Рихтера** (1915–1997), русского пианиста.

70 лет со дня рождения  
**Ю. С. Рытхэу** (1930), чукотского писателя.

200 лет со дня рождения  
**В. И. Туманского** (1800–1860), русского поэта.

85 лет со дня рождения  
**В. М. Тушновой** (1915–1965), русской поэтессы.

105 лет со дня рождения  
**Л. О. Утесова** (1895–1982), русского артиста эстрады.

## Апрель

195 лет со дня рождения  
**Х.–К. Андерсена** (1805–1876), датского писателя-сказочника, романиста, поэта.

90 лет со дня рождения  
**Ю. П. Германа** (1910–1967), русского писателя.

160 лет со дня рождения  
**Э. Золя** (1840–1902), французского писателя.

265 лет со дня рождения  
**И. П. Кулибина** (1735–1818), русского механика-самоучки.

130 лет со дня рождения  
**Ф. Легара** (1870–1948), венгерского композитора.

130 лет со дня рождения  
**В. И. Ленина** (1870–1924).

65 лет со дня рождения  
**А. В. Масс** (1935), русской писательницы.

80 лет со дня рождения  
**Ю. М. Нагибина** (1920–1994), русского писателя.

75 лет со дня рождения  
**Э. Неизвестного** (1925), русского скульптора.

105 лет со дня рождения  
**В. А. Рождественского** (1895–1977), русского поэта.

95 лет со дня рождения  
**Я. М. Тайца** (1905–1957), русского писателя.

## Май

85 лет со дня рождения  
**С. П. Антонова** (1915–1995), русского писателя.

90 лет со дня рождения  
**О. Ф. Берггольц** (1910–1975), русской поэтессы.

60 лет со дня рождения  
**И. А. Бродского** (1940–1996), русского и американского поэта.

75 лет со дня рождения  
**В. И. Викторова** (1925), русского поэта, переводчика.

735 лет со дня рождения  
**А. Данте** (1265–1321), итальянского поэта.

85 лет со дня рождения  
**Е. А. Долматовского** (1915–1994), русского поэта.

170 лет со дня рождения  
**А. К. Саврасова** (1830–1897), русского живописца.

180 лет со дня рождения  
**С. М. Соловьева** (1820–1879), русского историка.

160 лет со дня рождения  
**П. И. Чайковского** (1840–1893), русского композитора.

95 лет со дня рождения  
**М. А. Шолохова** (1905–1984), русского писателя.

260 лет со дня рождения  
**Ф. И. Шубина** (1740–1805), русского скульптора.

## Июнь

70 лет со дня рождения  
**И. С. Глазунова** (1930), русского живописца.

195 лет со дня рождения

**П. К. Клодта** (1805–1867), русского скульптора.

125 лет со дня рождения

**Т. Манна** (1875–1955), немецкого писателя.

80 лет со дня рождения

**Д. С. Самойлова** (1920–1990), русского поэта, переводчика, литературоведа.

100 лет со дня рождения

**А. де Сент-Экзюпери** (1900–1944), французского писателя.

65 лет со дня рождения

**О. А. Тарутина** (1935), русского поэта.

90 лет со дня рождения

**А. Т. Твардовского** (1910–1971), русского поэта.

190 лет со дня рождения

**Р. Шумана** (1810–1856), немецкого композитора.

## Июль

80 лет со дня рождения

**А. Г. Адамова** (1920–1991), русского писателя.

75 лет со дня рождения

**А. А. Ананьева** (1925), русского писателя.

200 лет со дня рождения

**А. Ф. Вельтмана** (1800–1870), русского писателя, историка.

110 лет со дня рождения

**В. М. Инбер** (1890–1972), русской писательницы, журналистки.

95 лет со дня рождения

**Л. А. Кассиля** (1905–1970), русского писателя.

140 лет со дня рождения

**Г. Малера** (1860–1911), австрийского композитора, дирижера.

115 лет со дня рождения

**А. Моруа** (1885–1967), французского писателя.

60 лет со дня рождения

**В. М. Лугового** (1940), русского поэта.

65 лет со дня рождения

**В. А. Приходько** (1935), русского поэта, критика, литературоведа.

185 лет со дня рождения

**П. А. Федотова** (1815–1852), русского живописца.

75 лет со дня рождения

**В. М. Чичкова** (1925–1990), русского писателя.

## Август

65 лет со дня рождения

**В. И. Амлинского** (1935–1989), русского писателя.

220 лет со дня рождения

**П.-Ж. Беранже** (1780–1857), французского поэта.

100 лет со дня рождения

**Я. Бжехвы** (1900–1966), польского писателя.

110 лет со дня рождения

**С. Г. Бирман** (1890–1976), русской драматической актрисы.

80 лет со дня рождения

**Р. Бредбери** (1920), американского писателя.

230 лет со дня рождения

**Г. Гегеля** (1770–1831), немецкого философа-идеалиста.

120 лет со дня рождения

**А. С. Грина** (настоящая фамилия Гриневский) (1880–1932), русского писателя.

125 лет со дня рождения

**М. В. Добужинского** (1875–1957), русского живописца.

85 лет со дня рождения

**В. Д. Захарченко** (1915), русского писателя.

105 лет со дня рождения

**М. М. Зощенко** (1895–1958), русского писателя.

140 лет со дня рождения

**И. И. Левитана** (1860–1900), русского живописца.

75 лет со дня рождения

**Р. П. Погодина** (1925–1993), русского писателя.

250 лет со дня рождения

**А. Сальери** (1750–1825), итальянского композитора, дирижера, педагога.

140 лет со дня рождения

**Э. Сетона-Томпсона** (1860–1946), канадского писателя-натуралиста.

75 лет со дня рождения

**А. Н. Стругацкого** (1925–1991), русского писателя.

75 лет со дня рождения

**Ю. В. Трифонова** (1925–1981), русского писателя.

70 лет со дня рождения

**Э. Ю. Шима** (1930), русского писателя.

## Сентябрь

145 лет со дня рождения

**И. Ф. Анненского** (1855–1909), русского поэта.

80 лет со дня рождения

**С. Ф. Бондарчука** (1920–1994), русского актера кино и кинорежиссера.

195 лет со дня рождения

**Д. В. Вeneвитинова** (1805–1827), русского поэта.

240 лет со дня рождения

**И. И. Дмитриева** (1760–1837), русского поэта-баснописца.

180 лет со дня рождения

**И. Е. Забелина** (1820–1909), русского историка и археолога.

110 лет со дня рождения

**А. Кристи** (1890–1976), английской писательницы.

55 лет со дня рождения

**Г. М. Кружкова** (1945), русского поэта.

130 лет со дня рождения

**А. И. Куприна** (1870–1938), русского писателя.

255 лет со дня рождения

**М. И. Кутузова** (1745–1813), русского полководца.

65 лет со дня рождения

**А. А. Лиханова** (1935), русского писателя.

100 лет со дня рождения

**С. И. Ожегова** (1900–1964), русского языковеда.

70 лет со дня рождения

**А. П. Петрова** (1930), русского композитора.

60 лет со дня рождения

**В. Д. Поволяева** (1940), русского писателя.

205 лет со дня рождения

**К. Ф. Рыльева** (1795–1826), русского поэта, публициста.

125 лет со дня рождения

**С. Н. Сергеева-Ценского** (1875–1958), русского писателя.

125 лет со дня рождения

**М. Чюрлениса** (1875–1911), литовского композитора, живописца.

## Октябрь

85 лет со дня рождения

**М. И. Алигер** (1915–1992), русской поэтессы.

120 лет со дня рождения

**Андрея Белого** (настоящее имя Борис Николаевич Бугаев) (1880–1934), русского писателя.

130 лет со дня рождения

**И. А. Бунина** (1870–1953), русского писателя.

105 лет со дня рождения

**С. А. Есенина** (1895–1925), русского поэта.

75 лет со дня рождения

**В. К. Железникова** (1925), русского писателя.

80 лет со дня рождения

**В. Л. Кондратьева** (1920–1993), русского писателя.

125 лет со дня рождения

**М. А. Кузмина** (1875–1936), русского поэта, критика, переводчика.

85 лет со дня рождения

**А. Миллера** (1915), американского писателя.

160 лет со дня рождения

**Д. И. Писарева** (1840–1868), русского публициста, литературного критика.

80 лет со дня рождения

**Д. Родари** (1920–1980), итальянского писателя.

100 лет со дня рождения

**Л. А. Руслановой** (1900–1973), русской певицы.

135 лет со дня рождения

**А. И. Сvirского** (1865–1942), русского писателя.

150 лет со дня рождения

**П. А. Стрепетовой** (1850–1903), русской драматической актрисы.

95 лет со дня рождения

**Даниила Хармса** (наст. имя Даниил Иванович Ювачев) (1905–1942), русского писателя.

120 лет со дня рождения

**Саши Черного** (наст. имя Александр Михайлович Гликберг), (1880–1932), русского поэта.

## Ноябрь

160 лет со дня рождения

**А. Н. Апхutiна** (1840–1893), русского поэта.

100 лет со дня рождения

**М. И. Бабановой** (1900–1983), русской драматической актрисы.

105 лет со дня рождения

**Э. Г. Багрицкого** (наст. фамилия Дзюбин) (1895–1934), русского поэта.

105 лет со дня рождения

**М. М. Бахтина** (1895–1975), русского литературоведа, теоретика искусства.

120 лет со дня рождения

**А. А. Блока** (1880–1921), русского поэта.

90 лет со дня рождения

**Н. И. Дубова** (1910–1983), русского писателя.

110 лет со дня рождения

**Л. М. Квитко** (1890–1952), еврейского поэта.



75 лет со дня рождения  
**Г. С. Мамлина** (1925),  
русского поэта и драматурга.

165 лет со дня рождения  
**Д. Д. Минаева** (1835–1889),  
русского поэта-пародиста.

200 лет со дня рождения  
**П. С. Мочалова** (1800–1848),  
русского драматического актера.

200 лет со дня рождения  
**М. П. Погодина** (1800–1875), русского  
писателя, историка, коллекционера.

100 лет со дня рождения  
**Н. Ф. Погодина** (наст. фамилия  
Стукалов) (1900–1962), русского писателя.

300 лет со дня рождения  
**В. В. Растрелли** (1700–1771), русского  
архитектора.

160 лет со дня рождения  
**О. Родена** (1840–1917), французского  
скульптора.

85 лет со дня рождения  
**К. М. Симонова** (1915–1979), русского  
писателя.

150 лет со дня рождения  
**Р. Стивенсона** (1850–1894), английского  
писателя, литературного критика.

165 лет со дня рождения  
**М. Твена** (наст. имя Сэмюэл Ленхорн  
Клеменс) (1835–1910), американского  
писателя.

110 лет со дня рождения  
**Б. В. Томашевского** (1890–1957),  
русского ученого-текстолога  
и литературоведа.

95 лет со дня рождения  
**Г. Н. Тропольского** (1905–1995),  
русского писателя.

80 лет со дня рождения  
**Я. А. Френкеля** (1920–1989), русского  
композитора-песенника.

115 лет со дня рождения  
**Велимира Хлебникова** (наст. имя  
Виктор Владимирович Хлебников)  
(1885–1922), русского поэта,  
драматурга.

## Декабрь

230 лет со дня рождения  
**Л. Бетховена** (1770–1827), немецкого  
композитора.

75 лет со дня рождения  
**К. Я. Ваншенкина** (1925), русского поэта.

90 лет со дня рождения  
**П. Н. Васильева** (1910–1937), русского  
поэта.

85 лет со дня рождения  
**В. С. Гольшикина** (1915), русского  
писателя.

280 лет со дня рождения  
**К. Гоцци** (1720–1806), итальянского  
драматурга.

75 лет со дня рождения  
**Ю. Д. Дмитриева** (наст. фамилия  
Эдельман) (1925–1989), русского  
писателя.

135 лет со дня рождения  
**Р. Кипплинга** (1865–1936), английского  
писателя.

110 лет со дня рождения  
**Н. В. Кузьмина** (1890–1987), русского  
живописца, графика.

190 лет со дня рождения  
**А. Мюссе** (1810–1857), французского  
писателя.

175 лет со дня рождения  
**А. Н. Плещеева** (1825–1893), русского  
поэта, переводчика, театрального критика.

100 лет со дня рождения  
**А. А. Прокофьева** (1900–1971), русского  
поэта.

85 лет со дня рождения  
**Г. В. Свиридова** (1915–1996), русского  
композитора.

85 лет со дня рождения  
**Л. К. Татьянчиковой** (1915), русской поэтессы.

180 лет со дня рождения  
**А. А. Фета** (наст. фамилия Шеншин)  
(1820–1892), русского поэта.

95 лет со дня рождения  
**И. Е. Хейфица** (1905), русского  
кинорежиссера.

75 лет со дня рождения  
**В. Я. Шаинского** (1925), русского  
композитора-песенника.

## В 2000 году исполняется:

550 лет со дня рождения  
**И. Босха** (1450–1516), нидерландского  
художника.

640 лет со дня рождения  
**А. Рублева** (1360–1427), русского  
художника-иконописца.

160 лет со дня рождения  
**Е. А. Салиаса** (1840–1908), русского писателя.

125 лет со дня рождения  
**Л. А. Чарской** (1875–1937), русской  
писательницы.

115 лет со дня рождения  
**М. А. Рыбниковой** (1885–1942),  
методиста по русскому языку и  
литературе, педагога.

# В следующем номере

Вы познакомитесь с кафедрой методики начального обучения Московского городского педагогического университета, которому в марте 2000 г. исполняется 5 лет.

Ученые (проф. А. П. Стойлова, проф. Н. Н. Светловская и др.), сотрудники кафедры и их выпускники, ныне учителя московских школ с высшим (университетским!) педагогическим образованием, расскажут о своих поисках, находках и проблемах как в области теории методик, так и в практике освоения ведущих учебных дисциплин – в начальной школе, педколледже, вузе.

Изготовление оригинала-макета, компьютерная верстка, цветodelение – РИА «Медиа-ПРЕСС»

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных диапозитивов в  
ОАО «Можайский полиграфкомбинат». 143200, г. Можайск, ул. Мира, 93.

Сдано в набор 19.11.99. Подписано в печать 9.12.99. Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная №1. Печать офсетная.  
Тираж 109500 экз. Заказ №