

ЧИТАЙТЕ В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ:

Статья Е. Е. Вяземского и Е. Б. Евладовой возвращает нас к **этапам жизни и творчества Константина Дмитриевича Ушинского**, акцентируя внимание читателя на чертах личности великого педагога.

О том, как в условиях **сельской школы** реализуются **идеи К. Д. Ушинского** о гуманизации образования, о народности воспитания, рассказывают Л. П. Алешина и Г. Б. Иванова.

Автор книги для чтения по русской истории для начальной школы Т. С. Голубева хотела бы знать мнение учителей по вопросам, содержащимся в ее статье **«О русской истории в начальной школе. И не только»**.

С творчеством **К. П. Брюллова** знакомит наших читателей сотрудник Третьяковской галереи Е. С. Анисова.

Примерные проверочные работы помогут учителю в подведении итогов обучения по основным предметам в каждом классе начальной школы.

Н. М. Конишева предлагает пересмотреть **образовательный статус учебного предмета**, традиционно именуемого в нашей школе **«трудовым обучением»**, и строить его как курс художественно-конструкторской деятельности, или дизайнерского образования учащихся.

Г. А. Бакулина продолжает рассмотрение **комплексного интеллектуального развития младших школьников** на уроках русского языка (см. № 8 за 1999 г.).

Об **интенсификации методики практических занятий по русскому языку** на педфаке рассказывает Н. И. Демидова.

О **творческом объединении учащихся начальных и средних классов** при подготовке устного журнала по русскому языку повествует статья О. В. Григоренко.

Сценарий праздника для детей с проблемами развития «Путешествие в чуждадельные страны» представляет К. Ш. Кабирова.

Как мы сами можем **возвращать и сохранять свое здоровье?** На этот вопрос пытается дать ответ Л. Б. Дыхан в заметке «Здоровье учителя: радость или преодоление».



Тираж журнала «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» увеличился и продолжает расти!

Благодарим вас, наших старых и новых подписчиков, за поддержку. Приветствуем ваше участие в формировании содержания журнала в качестве авторов и активных читателей. Ваш верный друг – журнал «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» – и впредь будет оказывать вам профессиональную помощь, прислушиваться к вашим советам и откликаться на ваши просьбы.



Разрешите представиться...

Как говорит русская пословица, «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать...». Мы перед Вами! Посмотрите на нас!

Конечно, мы здесь далеко не все. В первом ряду (слева направо): ст. препода. О. Е. Николаева, доц. М. А. Никонова, доц. Г. Н. Аквилева, проф. Л. П. Стойлова (зав. кафедрой), проф. Н. Н. Светловская, доц. Т. С. Пиче-оол. Во втором ряду: проф. Г. Г. Левитас, доц. Т. И. Зиновьева, ст. препода. С. Н. Вачкова, ст. препода. В. И. Желтухина, асс. Л. В. Некрасова, методист Л. М. Каревская, ст. препода. В. С. Овчинникова, доц. И. В. Потапов.

Всего в составе кафедры 5 профессоров, 8 доцентов, 4 старших преподавателя и 1 ассистент. Кроме того, с нами сотрудничают преподаватели различных вузов Москвы, авторы учебников, например, профессора Московского государственного открытого университета Н. Б. Истомина, М. С. Соловейчик, доцент Л. Г. Коротаева. Курсы по выбору для студентов ведут известные авторы учебников для начальной школы: Э. И. Александрова, Е. В. Польш, З. А. Клепинина, А. А. Плешаков и др.

При кафедре функционирует научно-исследовательская лаборатория «педколледж–университет», где изучаются проблемы двухступенчатой подготовки учителя начальных классов и разрабатываются программы, учебные планы, учебные пособия. Так что хотя нам всего 5 лет, мы стараемся проявлять себя и в науке, и в практике, чтобы принести пользу школе, учителю, студенту. Кстати, среди членов кафедры нет тех, кто сам не стоял бы за учительским столом и не испытал бы счастливых и горьких минут нашей основной профессии – учитель... Более того, 6 преподавателей кафедры и сейчас совмещают работу в вузе с работой в школе.

А о том, что за эти 5 лет нам удалось сделать, Вы можете судить по представленным в этом номере журнала публикациям.

С волнением ждем Ваших оценок.

***Кафедра методики начального обучения
Московского городского педагогического университета***



ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор	В.Г.Горецкий
Заместитель главного редактора	С.В.Степанова
Члены РЕДАККОЛЕГИИ	
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.Конышева	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.Мухина
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.Конышева	А.И.Холомкина
Л.З.Красовский	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	
Редакция журнала «Начальная школа» не несет ответственности за содержание рекламных материалов	

СОДЕРЖАНИЕ

В. В. Рябов. Слово ректору. Учитель – самая благородная профессия на земле	2
ПОИСКИ И НАХОДКИ	
Идея двухступенчатой подготовки учителя	
Л. П. Стойлова. Двухступенчатая подготовка учителя начальных классов в Москве	4
Н. Н. Светловская. О возможности реализации идеи двухступенчатой методико-филологической подготовки учителя начальных классов	7
Т. С. Пиче-оол. Наша беда – иллюзия знаний. Из опыта	12
Т. М. Геронимус. Повышение эффективности трудового обучения выпускников педагогического колледжа в университете	18
Обучение чтению	
Н. Н. Светловская. Разговор по существу темы, или Что такое полноценное чтение в начальной школе с позиций теории формирования читательской самостоятельности	24
Е. Н. Ионова. Учить читать трудно, а перечислять еще труднее	28
О. А. Обнорская. Почему мои дети любят читать	34
Ю. Е. Валатина. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии	37
У книжной полки	
С. Н. Вачкова. Книгу читают – книгу смотрят	25
П. Б. Кочетова. «Вижу в тумане я детство мое...».	
Ю. И. Коринец и его проза	39
О. А. Шустова. Выбирая книгу для ребенка	45
Обучение русскому языку	
М. С. Соловейчик. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности	48
Т. И. Зиновьева. Формирование профессиональных умений учителя начальных классов в курсе по интонации	51
О. А. Панина. Обучение младших школьников общению по телефону	55
О. Е. Николаева. О некоторых развивающих возможностях темы «Части речи»	56
Н. К. Ониненко. Системный курс русской грамматики и лингвистический анализ текста	59
Математика и методика ее преподавания	
Л. П. Стойлова. Математическая подготовка учителя начальных классов на разных ступенях его профессионального образования	66
В. С. Овчинникова. Как поставить перед учащимися учебную задачу	73
В. И. Желтухина. Мы учимся мыслить и радоваться этому	79
Н. А. Карпушина. Учитывать индивидуальные особенности детей	83
Н. Б. Истомина, М. Дукарт. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов	86
Путешествие в зеленую страну	
Г. Н. Аквилева. Натуральные средства обучения и методика работы с ними	91
И. А. Удрас. КВН по природоведению	94
И. В. Потапов. О естественно-научной подготовке учителя начальных классов в курсе зоологии с основами экологии животных	98
В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОПИЛКУ	
Т. М. Геронимус, Л. В. Некрасова. Что бы такое новенькое сделать?	102
И. В. Шадрина. О порядке действий в арифметическом выражении	105
Л. Н. Тарасова. Встреча с писателем Еленой Александровной Благининой	107
НАУКА – ШКОЛЕ	
Пособия для учителей, студентов и учащихся, созданные преподавателями кафедры	112



В. В. РЯБОВ,
ректор МГПУ, профессор,
доктор Международной академии
информационных процессов и технологий,
Российской академии естественных наук,
Международной академии наук,
бизнеса и искусств (США)

Слово ректору

*Учитель –
самая благородная
профессия на земле.*

Уважаемые коллеги!

Московский городской педагогический университет (МГПУ) был создан на основании Постановления Правительства Москвы 6 февраля 1995 года. В этом, 2000, году у нас пятилетний юбилей, к которому мы подходим, на мой взгляд, с солидными достижениями. Сегодня МГПУ – это 9 тысяч студентов, будущих московских учителей, это 14 факультетов, на которых осуществляется подготовка педагогических кадров по 22 специальностям.

Один из самых многочисленных – педагогический факультет. На отделении начальных классов этого факультета обучается 600 студентов, все они уже окончили педагогические колледжи, многие работают в школе, и университет для них – вторая ступень в профессиональном образовании. В том, что на этой ступени студенты получают добротную подготовку, соответствующую требованиям современной начальной школы, большая заслуга кафедр факультета и, в частности, кафедры методики начального обучения, которая и подготовила этот номер журнала.

Так как сроки обучения на второй ступени сокращены, за эти 5 лет 425 студентов закончили отделение начальных классов, получив высшее педагогическое образование. Почти все они работают в школах Москвы.

Мы гордимся тем, что, несмотря на трудности, переживаемые системой высшего образования, сохранили органическую связь учебной и научной работы. В МГПУ имеется аспирантура по 26 специальностям и докторантура по



10 специальностям. В структуре университета успешно работает Научно-исследовательский институт столичного образования.

Наша научно-исследовательская работа осуществляется в основном по заказу Московского комитета образования. И результаты этих исследований часто являются основой принимаемых московскими властями решений. МГПУ выступает здесь своего рода посредником между Московским комитетом образования и непосредственными участниками образовательного и воспитательного процессов – учителями, учащимися и их родителями. И эта роль, в которой выступает наш университет, – уникальна.

Сегодня МГПУ – ведущий центр методического обеспечения московского образования. И в составе рабочих групп по подготовке программы «Столичное образование-2», работавших под руководством Л. П. Кезиной – председателя Московского комитета образования, много разработчиков из числа преподавателей нашего вуза. Около сотни позиций этой программы замыкаются на МГПУ.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

**В 1999/2000 учебном
году в начальных
классах Москвы
обучается 282 203
учащихся.**

**Первого сентября за
парты сели 77 789
первоклассников.**

Как только возникла необходимость, мы создали факультет переподготовки кадров преподавателей педагогических колледжей и училищ. Эксперты высоко и очень позитивно оценивают работу этого факультета.

Московский городской педагогический университет гордится своей тесной связью с системой столичного образования, с московскими школами. У нас работает много специалистов-практиков, признанных мастеров-педагогов. Многие лицеи, гимназии и колледжи направляют к нам на учебу своих выпускников и предлагают им работу после окончания университета.

Прежде чем дать характеристику коллективу нашего университета, замечу, что не приемлю, когда сегодня плохо говорят о молодежи. А уж тех, кто учится в МГПУ, вообще не в чем упрекнуть. Ребята, прошедшие сквозь сито экзаменов и готовящие себя к такой нелегкой работе, заслуживают самого искреннего уважения и внимания к своим проблемам. И наш преподавательский коллектив старается относиться к студентам по-доброму, с должной тактичностью, как коллеги к коллегам. Мы хорошо понимаем, что все, что сейчас дадим своим студентам, они понесут в школы. А понимание и добро обязательно должны быть в наших школах. Хотел бы отметить, что к нам приходят те, кто хочет учиться. Они занимаются не просто ради диплома, а ради получения фундаментальных знаний, действительно университетского уровня. Средний конкурс к нам – 4 человека на место, на некоторые факультеты и выше. Честно говоря, меня даже несколько удивляет то, что более 30% наших студентов – дети работников образования. Они не понаслышке знакомы с многими трудностями педагогического труда – пример родителей перед глазами. Но тем не менее хотят идти в школы. Выбор этих студентов отличает высокая степень сознательности. И этот факт весьма радует.

Чтобы лучше удовлетворить запросы будущих учителей – наших выпускников – университет постарался собрать высококвалифицированный коллектив: из 650 преподавателей – около 200 профессоров и докторов наук.

Что касается материально-технической базы и финансового обеспечения, то благодаря поддержке Московского комитета образования и правительства Москвы у нас ситуация лучше, чем в других вузах.

Сейчас МГПУ имеет 12 учебных корпусов по всей Москве, на территориях семи префектур. Проектируется строительство двух новых зданий, так как мы постоянно развиваемся и расширяемся. Ни зарплаты, ни стипендии в МГПУ никогда не задерживались, – все выплаты производились и производятся вовремя. И кстати, на уровне более высоком, чем во многих других вузах. Для сравнения скажу, что стипендия студентов МГПУ варьируется от 220 до 450 рублей. Естественно, мы стараемся существовать не только на бюджетном финансировании, но и сами зарабатываем деньги. Это и коммерческие формы обучения, и платные информационно-аналитические услуги, и продажа продуктов научно-исследовательской деятельности. Например, недавно мы получили крупный грант Мирового банка на разработку проекта «Реконструкция Федерального экспертного совета по книгоизданию».

В своей работе мы ориентируем студентов на самый высокий уровень педагогической деятельности, ведь учительская профессия – самая важная и благородная на земле. И мы надеемся, что не только Москва, но и государство в целом найдет, наконец, силы и средства для доброго и заботливого отношения к энтузиастам и подвижникам, работающим в системе образования.



ПОИСКИ И НАХОДКИ

Идея двухступенчатой подготовки учителя

У нас до сих пор так плохо выяснилась разница между университетом и гимназией, что многое и теперь еще переносится в гимназии, что должно было бы составлять принадлежность университетов, и, наоборот, не встречаются ли у нас беспрестанно мысли и факты, из которых видно, что многими университеты принимаются за гимназии?..

К. Д. Ушинский

Л. П. СТОЙЛОВА,
профессор, зав. кафедрой
методики начального обучения МГПУ

Двухступенчатая подготовка учителя начальных классов в Москве

Анализ тенденций развития школьного образования показывает, что к началу XXI века главной его целью становится воспитание личности каждого школьника, а процесс обучения – основным средством ее развития. Пришло понимание того, что *начальная школа – важнейший период в развитии личности учащегося, что будущее ребенка, его интеллектуальное и нравственное развитие, отношение к труду во многом определяются содержанием воспитания и обучения в начальных классах.*

В современных условиях качественно меняется содержание деятельности учителя начальной школы – он должен быть педагогом, умеющим проектировать развивающую социально-культурную среду; педагогом, способным осуществлять личностно-ориентированное обучение ребенка. Кроме того, он становится самостоятельным в выборе методов и средств обучения. Эти новые и очень непро-



стые функции учителя требуют соответствующего уровня его профессиональной подготовки. Поскольку развитие младших школьников осуществляется средствами учебных предметов, то учителю, прежде всего, необходимо хорошее знание русского языка, литературы, математики, естествознания. Кроме того, организация развивающего обучения, внимание к личности ребенка, к его индивидуальности требуют глубоких знаний и умений в области педагогики и психологии, причем психологии практи-

ческой. Отсутствие у учителя начальных классов необходимой психологической подготовки в настоящее время приводит к парадоксу: учитель, работающий с ребенком полдня, а иногда и больше (в группе продленного дня), вынужден обращаться за помощью к школьному психологу. И, конечно, учителю нужна совершенно иная методическая подготовка, позволяющая ему выбрать определенную методическую систему обучения школьников (из различных, существующих в настоящее время), грамотно реализовывать ее в практике. Он должен уметь работать с различными группами детей (одаренными, с повышенной мотивацией к обучению, трудными и т.д.) и с их родителями. Вообще новые цели начальной школы требуют от учителя хорошо развитых исследовательских умений – умений вести наблюдение, ставить и решать проблемы, возникающие в практике воспитания и обучения школьников.

Естественно, такую подготовку учитель начальных классов должен получить, обучаясь в педагогическом вузе.

В Москве, имеющей факультеты (отделения) начальных классов в трех педагогических университетах, стала возможной *двухступенчатая непрерывная подготовка специалистов для начальной школы в системе «педколледж – университет»*. Подготовка в этих условиях учителя, способного решать задачи, стоящие в настоящее время перед начальной школой, связана с решением многих проблем. Одна из них – определение содержания обучения на каждой из ступеней, при котором была бы осуществлена преемственность образования в колледже и университете. Другая проблема, тесно связанная с первой, – это *разработка новой системы методической подготовки учителя начальных классов*; поскольку меняются задачи начальной школы, значительно обновлено содержание обучения, *учителю предоставлено право работать по вариативным программам и учебникам*.

Один из возможных путей решения данных проблем предлагают сотрудники научно-исследовательской лаборатории «Педколледж – университет», созданной в Московском город-

ском педагогическом университете. Суть его в следующем. Так как обучение в педколледже является первой ступенью в профессиональном образовании учителя, то его подготовка здесь должна осуществляться в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования. Но тогда требования этого стандарта к содержанию и уровню подготовки специалистов надо «развести» по ступеням (педколледж – университет), учитывая, безусловно, и стандарт среднего профессионального образования. И, кроме того, внести изменения, исходя из требований современной начальной школы, непрерывности образования учителя и преемственности его подготовки на разных ступенях. Исходя из этих положений, сотрудники лаборатории совместно с преподавателями ряда педколледжей Москвы подготовили требования к содержанию и уровню подготовки выпускников по психолого-педагогическому и предметному блокам для каждой из двух ступеней профессионального образования учителя начальных классов. Эти требования утверждены Московским комитетом образования и университетом и, следовательно, для педколледжей Москвы и МГПУ являются обязательными.

При определении преемственных связей в содержании и технологиях подготовки специалистов на каждой из ступеней обучения сотрудники лаборатории исходили из того, что выпускник педколледжа должен осуществлять свои профессиональные функции на уровне мастера, готового к воспроизведению знаний, умений и навыков и их экстраполяции на типичные случаи; это учитель, овладевший методиками и готовый к сознательной исполнительской деятельности по любым программам обучения младших школьников. При этом, безусловно, не исключается возможность выхода выпускников на творческий уровень в области как педагогической, так и методической.

Выпускник университета должен быть готов к проявлению высокого уровня профессиональной деятельности, владеть педагогичес-



кой рефлексией, видеть истоки любого психолого-педагогического явления, объяснять его с научных позиций. Выпускник университета – это учитель, свободно владеющий способами методической деятельности, готовый к полноценной реализации развивающего эффекта любой программы благодаря умению при необходимости вести исследовательскую работу в процессе обучения детей.

На основе разработанных Требований к содержанию и уровню подготовки выпускников педколледжей (повышенный уровень) и университета *составлен сквозной учебный план, который позволяет осуществлять непрерывную двухступенчатую подготовку учителя начальных классов на очном отделении в течение 5 лет – 3 года в педколледже и 2 года в университете.*

Требования к содержанию и уровню подготовки выпускников педколледжей и университета, сквозной учебный план явились основой для составления примерных программ дисциплин, входящих в психолого-педагогический и предметный блоки государственного образовательного стандарта, которыми руководствуются педколледжи и университет, осуществляя подготовку учителей начальных классов к работе в школе XXI века.

Результаты исследований, проведенных в лаборатории, нашли отражение в сборнике «Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет», изданном в 1999 г. Сборник включает:

Требования к содержанию и уровню сквозной подготовки выпускников в системе «педколледж – университет» по специальностям 0312 – Преподавание в начальных классах (повышенный уровень среднего профессионального образования) и 031200 – Педагогика и методика начального образования;

- примерный учебный план для специальности, обеспечивающей повышенный уровень среднего профессионального образования учителя начальных классов по интегрированной образовательной программе в условиях очной формы обучения на базе средней (пол-

ной) общеобразовательной школы, и комментариев к нему;

- примерные программы дисциплин психолого-педагогического и предметного блоков по специальности 0312 – Преподавание в начальных классах (повышенный уровень).

При исследовании проблемы двухступенчатой подготовки учителя начальных классов сотрудниками кафедры и лаборатории получены результаты, позволяющие по-новому осуществлять методическую подготовку учителя как в колледже, так и в университете. Содержание курсов методических дисциплин ориентировано не на выучивание рецептов обучения школьников, а направлено на развитие методического мышления учителя, на формирование умений осуществлять методическую деятельность (независимо от того, по какой программе или учебнику он будет работать в школе). Новое содержание потребовало разработки новой технологии обучения будущих учителей. В ее основе – обучение через решение специально сконструированных методических задач. При этом задача может выступать и как носитель познавательной информации, и как метод организации разного рода деятельности (учебно-познавательной, методической, исследовательской, организаторской и др.), и как побудитель к общению, и способ проверки уровня профессиональной подготовки выпускника. В частности, эта технология нашла отражение в программе и пособии старшего преподавателя кафедры В. С. Овчинниковой «Методика обучения решению задач в начальной школе», изданном в 1998 г., а также в авторских курсах учебной дисциплины «Современная теория и технология формирования ребенка-читателя», разработанных профессором Н. Н. Светловской.

Попытка показать эффективность двухступенчатой подготовки учителя начальных классов предпринята на страницах этого номера журнала. В нем содержатся публикации преподавателей кафедры и сотрудников лаборатории, а также статьи и заметки наших выпускников, прошедших эту подготовку.

Н. Н. СВЕТЛОВСКАЯ,
доктор педагогических наук, профессор

О возможности реализации идеи двухступенчатой методико- филологической подготовки учителя начальных классов

Прежде чем раскрывать смысл идеи двухступенчатой методико-филологической подготовки учителя начальных классов и рассматривать условия ее реализации в конце XX – начале XXI вв., необходимо уточнить ряд понятий и прежде всего понятие «учитель начальных классов – профессионал». К сожалению, неоднозначность трактовки данного сочетания специалистами, готовящими этого учителя к его будущей профессии, не позволяет объединить общие усилия и направить их в одно русло, а это мешает успешному решению вопроса.

С нашей точки зрения, специальность, именуемая «учитель начальных классов», уникальна в отношении цели, которую этот учитель должен осуществить, работая с детьми 6–9 лет, начиная с I по IV класс включительно и по всем (или почти по всем, исключая разве уроки физвоспитания, музыки-пения и рисования) учебным дисциплинам. Действительно, зачем современной школе такой учитель? Почему бы его не заменить учителями-предметниками, один из которых смог бы выполнять роль классного руководителя, что и принято в следующем звене обучения? Не есть ли сама эта специальность – учитель начальных классов – архаический пережиток прошлого, когда знаний, обязательных для обычного развитого человека, было сравнительно немного и потому один человек, посвятивший себя передаче этих знаний маленьким детям или не получившим в свое время таких знаний и нуждающимся в них взрослым (в воскресных школах), постоянно работая над собой, мог справиться с такой задачей?



Внимательно анализируя все факты и явления, позволяющие осмыслить ответы на эти вопросы, непременно приходишь к выводу, что профессия – учитель начальных классов – обязательна и постоянна, как мир. Она никогда не сможет отмереть или стать архаичной, хотя бы по той причине, что в обществе, пока оно существует, никогда не будет исчерпана цель – формировать не только слесаря, врача, моряка (ныне компьютерщика, менеджера, бизнесмена и т.п.), а прежде всего **человека**, т.е. существо **разумное**, а не просто умное, знающее что-то о чем-то.

Богатый и точный русский язык давно и надежно развел понятия «ум» и «разум»...

Однако какое все это имеет отношение к рассматриваемой теме? А самое непосредственное, потому что, как известно, «чем более прогрессирует человечество, тем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания... обучение приобретает специальные формы, и в связи с этим дифференцируется профессия воспитателя, учителя...» (см.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – С. 423).

И если в XIX в. учитель начальных классов, призванный обогащать детей знаниями, главным образом **обучал** их, воспитывая, то сейчас в его деятельности эти функции поменялись местами, и основная цель учителя начальных классов в наши дни, да и в обозримом будущем, сводится к



тому, чтобы воспитывать, развивать, формировать ученика как человека, индивидуальность, личность, обучая его тому и в той мере, которая позволяет каждому младшему школьнику под руководством учителя научиться задумываться о мире и о себе и захотеть, а главное, смочь ответить себе на основополагающие вопросы жизни: где я? Что вокруг меня? И кто я?.. Для этого в нашей суетной быстротекущей жизни обществом отведено ребенку три, а теперь четыре года – время начального обучения, локальный момент жизни, когда у ребенка пробуждается понятийное сознание и когда рядом с ним, защищая его от общественного пресса и даже от близких, поскольку, как подмечено русской пословицей, «у нас нет больше врагов, чем ближние наши», которые всегда хотят все решить за нас, на страже его личных интересов стоит профессионал. Этот профессионал и есть учитель начальных классов, цель работы которого в том и состоит, чтобы создать условия, располагающие ребенка к желанию думать об этом окружающем мире и самом себе, а также обучить его тем действиям и видам деятельности, без которых продуктивно думать невозможно: ведь у ребенка нет ни нужных привычек, ни нужных для этого знаний и умений.

Наконец, учитель начальных классов должен обеспечить ребенка такими инструментами, овладев которыми ребенок не сможет не мыслить, не оценивать, не контролировать и свои действия, и свои рассуждения и выводы. Другого времени для формирования привычки осмысливать окружающий мир, а также свои задатки, способности и возможности, чтобы затем совершенствовать их, кроме начальной школы, у современных детей нет. А если это так, если учитель начальных классов – это профессионал, который и призван пробуждать заложенные в детях, но пока не осознанные каждым из них личные задатки, способности, особенности и возбуждать в каждом желание, наблюдая за собой, контролируя себя, становиться самим собой, то и вывод может быть лишь один: основными профессиональными инструментами учителя могут быть только «чужая речь», заключенная в книгах, и собственная устная речь – простая, ясная, предельно четкая, помогающая, преобразуя

филологические знания в методические, обучить и детей речевой деятельности – письменной и устной, – во-первых, потому, что именно речь есть действительность мысли, а ребенку и надо научиться прежде всего мыслить, а во-вторых, потому, что именно речь выполняет и познавательную, и информативно-коммуникативную, и гносеологическую, и экспрессивную функции. Другими словами, именно речевая деятельность позволяет всем нам осмысливать мир, узнавая нечто новое о нем и о себе, чтобы затем, комбинируя и преобразуя тот опыт, которым человечество к настоящему времени располагает, вступать в общение с собеседниками, себе подобными, оценивать в процессе этого общения продуктивность своих мыслей и задаваться все новыми и новыми вопросами, суть которых давным-давно сформулирована В. А. Жуковским: **что я должен сделать для себя, чтобы стать полезным другим?**

Подводя итог сказанному, надо либо признать, что в современных условиях гуманитарная подготовка младших школьников во всех развитых странах мира, кроме, к сожалению, России, постоянно увеличивается (даже в количестве часов) совсем не случайно, а методико-филологическая подготовка учителя также не случайно становится все более и более приоритетной в общей системе учебных предметов как в среднем, так и в высшем звене педагогического образования. Это вывод первый. Второй вывод – это определение роли и места собственно филологической подготовки в становлении учителя начальных классов. И тут, с нашей точки зрения, необходим новый подход: в оценке комплексной методико-филологической подготовки учителя начальных классов базисной следует признать подготовку методическую, а цикл филологических учебных дисциплин воспринимать как цикл прикладной, т.е. такой, где будущему учителю следует освоить не науку о языке или науку о литературе в ее чистом виде, а специально препарированные сведения из этих наук с целенаправленным выходом на будущую специальность. Другими словами, при построении программы прикладного цикла учебных дисциплин, о которых идет речь, на первый план долж-

ны быть вынесены не собственно знания, а умения, ибо смысл профессиональной подготовки учителя (цель его педагогических действий в классе) – это трансформация собственных знаний в умение действовать с учебным материалом у детей. Если с этой точки зрения оценивать постановку курсов под общим заглавием «Современный русский язык», то нельзя не отметить, что, хотя отбор предмета верен, при его подаче нарушен методологический подход, т.е. упущены проблемы гносеологии и развития языка и речи: нет сведений, вводящих будущего учителя в современный русский язык с точки зрения его истории; вскользь «проходятся» вопросы о свойствах литературного русского языка, его разновидностях, стилях и тенденциях развития, наблюдающихся сейчас, в конце XX в., так же как нет и вопросов экологии языка и речи, а значит, у учителя нет базы для развития собственной речи и в последствии речи учащихся.

Думается, что если эти обстоятельства не будут учтены при разграничении высшего и среднего педагогического образования для учителя начальных классов, то будущие учителя не воспримут филологическую подготовку как профессиональную, т.е. как совокупность научных знаний о культуре народа, выраженную в языке и литературном творчестве. А не восприняв этого, они не смогут в должной мере воспользоваться и самой культурой, а значит, не передадут ее и детям – не реализуют в умениях. И никакие спецкурсы по мировой культуре этому не помогут, так как без профессионального понимания роли филологических знаний и без работы над собой в этом отношении никак нельзя стать не только учителем, но и просто культурным человеком, ибо ясность и культура языка есть ясность и культура мысли.

Наконец, разграничение двух типов подготовки (среднего и высшего образования) для учителя начальных классов должно проводиться при строгом учете и обеспечении будущему учителю равных возможностей по отношению к профессиональному воздействию на детей. Различие может и должно касаться лишь творческих перспектив собственного роста: другими словами, учителю начальных классов с высшим

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

Как и все столичное образование, начальная школа многоукладна (есть государственные, смешанные и частные школы) и многофункциональна: большинство начальных классов работают в составе основных либо средних общеобразовательных школ (в общем здании или в отдельном), имеется 94 образовательных учреждения «начальная школа – детский сад», 35 для детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья; младшие школьники обучаются в 20 прогимназиях; действует 18 начальных школ, являющихся самостоятельными учебными заведениями.

педагогическим образованием должна быть обеспечена база для свободы творчества по законам науки, а не на основе интуитивных порывов и метода проб и ошибок. В среднем же звене желательно задать мотив к такого рода свободе и уважение к науке, рекомендации которой, если они теоретически обоснованы и проверены практикой, без специальной научной подготовки учителю-практику нарушать нельзя.

Такова, кратко говоря, наша идея двухуровневой методико-филологической подготовки учителя начальных классов.



Критический анализ этой идеи позволяет говорить и о преемственности между первой и второй ступенью профессионального образования учителя начальных классов.

Если рассматривать преемственность как процесс, возможный лишь при наличии общей единой платформы, на которую опирается первая и вторая ступени, то становится ясно, что такой платформой может оказаться лишь **предметно-деятельностный способ обучения** учителя начальных классов на уровне первой ступени, ибо только этот способ обучения позволяет обучаемому освоить и «присвоить» (термин *А. Н. Леонтьева*) тот опыт человеческой культуры, который **задан**, но, к сожалению, **не дан** нам в предметах окружающего нас материального мира, причем освоить эту законсервированную для нас и добытую усилиями предков культуру каждый из нас может только путем непосредственных, правильно организованных действий с предметами (объектами) под руководством профессионала, владеющего этой деятельностью. Только этот путь дает любому из нас так называемое начальное культурное становление. Только на эту основу, если она задана в начальной школе, и может в дальнейшем накладываться любая другая информация (научная, собственно культурологическая и т.п.), выраженная в вербальной форме, т.е. **способом теоретико-деятельностным**. По этой линии способов обучения, которых и существует-то только два, тоже должен проходить водораздел между первой и второй ступенями профессиональной подготовки учителя начальных классов. Чтобы идентифицировать понимание сказанного, уточним значение употребленных нами терминов: предметно-деятельностный и теоретико-деятельностный способы обучения.

В первом случае, говоря о предметно-деятельностном способе, мы лишь имеем в виду, что из двух приемов воздействия на учащихся, а именно: личной демонстрации учителем правильной деятельности с учебным материалом и слова учителя, главным является первое, а второе лишь сопровождает действия учителя с учебным материалом (книгой, словом, текстом и т.п.). Во втором случае, когда речь идет о теоретико-деятельностном способе обучения,

значимость и место этих двух приемов (личные действия с учебным материалом и слово) прямо противоположны первому случаю, а именно: обучающий должен уметь **рассказать** обучаемым, **как** надо действовать и **почему** действовать надо так, а не иначе. В его задачу не входит демонстрация деятельности с учебным материалом. Этот прием может использоваться лишь в качестве одного из примеров.

И в том и в другом случаях обучающиеся участвуют в деятельности с учебным материалом. Но в первом случае эти упражнения организуются по принципу «делай, как я», а во втором – «делай, как предложено правилом, опирайся не на пример деятельности, а на правило».

Соответственно и обучающий в первом случае обязательно должен владеть типом правильной деятельности с объектами **сам**; во втором – он должен лишь понимать процесс деятельности и уметь его объяснить и мотивировать действия (подробнее см. в нашей статье в журнале «Начальная школа», 1990, № 9, с. 2–5).

Сейчас же, пока мы не все это осознали и приняли, ни о какой истинной преемственности между средним и высшим педагогическим образованием не может идти речи. Вместо преемственности происходит перетягивание того, что следует делать в высшем звене, на базе среднего образования, – в педколледж. Зато высшей школе, если она заинтересована в подготовке профессионалов, ничего не остается делать, как заменять теоретические семинары предметно-деятельностными уроками. Не беремся говорить о том, что так происходит во всех учебных дисциплинах, изучаемых в вузе, но с полным основанием утверждаем, что это – прискорбный факт современной подготовки учителей с высшим образованием в области методико-филологических дисциплин. Не случайно поэтому в наши дни и появление учебников-гибридов, которые учащиеся и студенты «учат», но так и не «изучают» – одновременно – и в педагогических колледжах, и в вузах на ФНК. Нам думается, что эта негативная новация должна нас всех насторожить.

В свете высказанных нами концептуальных положений мы разработали программу

«Обучение чтению»: «Детская книга и детское чтение»¹ и «Прикладная методика обучения чтению в начальных классах» – для первой ступени профессиональной подготовки учителя начальных классов, т.е. для педколледжей, а также серию программ по учебной дисциплине «Современная теория и технология формирования ребенка-читателя»: «Введение в науку о читателе», «Теория методики обучения чтению», «Литература для детей как искусство слова и учебный материал в начальной школе», «История методики обучения чтению в России» и практикум «Профессиональное изучение круга чтения современного младшего школьника» – для педвуза. Правда, последняя форма обучения – названный выше практикум – это примета того, что среднее звено – педколледжи – своей части профессиональной подготовки учителя по формированию ребенка-читателя пока почти не выполняет.

Точно так же недостаточно эффективна и подготовка будущих учителей в педколледже в области знания технологии обучения детей чтению и речи. Именно поэтому в разработанном заново комплекте программ, о котором сказано выше, для освоения в педколледже предложена практическая методика формирования ребенка-читателя, а теория и история вопроса отнесены в вуз.

Для тех, кому данная идея представляется интересной и заслуживающей внедрения, надо иметь в виду еще одно обстоятельство: для успешной реализации этой идеи необходимо создать минимум условий.

Первое. Ее реализация должна начинаться с освоения на среднем уровне профессиональной подготовки учителя предметно-деятельностного способа обучения и при работе с книгой, и при работе со словом, фразой, текстом.

Второе. Цель этой работы должна быть строго профессиональной и одинаково близкой как тем, кто готовит будущего учителя, так и тем, кто им старается стать.

Третье. И тем, и другим (а также руководству учебных заведений 1-й и 2-й ступеней) надо принять как должное, что педколледж – это не шко-

ла, а ФНК – не педколледж и что попытка педколледжем заменить школу в отношении так называемой общекультурной подготовки, а затем все это повторить в вузе, обязательно ущемляет подготовку профессиональную, так как на нее просто не остается времени. А ведь в педколледже надо так готовить студентов, чтобы в вузе умение пользоваться словом и книгой (прежде всего детской книгой!) уже работало. Только тогда у студента вуза появится мотив вникать в законы науки и теорию, определяющие качество как личной речевой деятельности учителя, так и владение речью, слушанием, чтением и письмом у учеников. На долю вуза, таким образом, остается задача – предоставить студенту необходимые консультации и время, чтобы на деле убедиться в значимости науки для индивидуального становления человека путем формирования желания и способности «читать – думать, читать – чувствовать, читать – жить» и к тому же четко, емко, самостоятельно переосмысливать «чужие» мысли и на этой основе и формулировать, и выражать мысли **свои**. Не это ли и есть база для индивидуально-личностного обучения, о котором сейчас так много говорится?

Наконец, в качестве резерва подготовки кадров высшей квалификации на второй ступени профессионального становления учителя начальной школы вместо цикла предметов так называемых общеобразовательных учебных дисциплин надо обеспечить студентам, как это есть во всех университетах мира, возможность углубленно работать в научных лабораториях при кафедрах в соответствии с индивидуальными склонностями по одному из направлений учебной деятельности, предусмотренной для отработки в начальной школе. Это позволит решить и проблему кадров для реализации оптимальной идеи двухступенчатой подготовки учителя начальных классов к работе с детьми 6–9 лет.

Если начать совершенствование обучения с этих простых конкретных дел и истин и предпринять усилия, чтобы внедрить их в жизнь, успех подсказанных временем преобразований будет достигнут.

¹Эта программа уже реализована в учебном пособии для ПК, которое вышло в свет в сентябре 1999 г. в издательстве «Академия».



Т. С. ПИЧЕ-ООЛ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики
начального обучения

Наша беда – иллюзия знаний *Из опыта*

Как известно, иллюзии – это искаженное восприятие действительности, принятие кажущегося, мнимого за реальное, ошибочный вывод из необоснованных, не подтвержденных практикой посылок. Словом, иллюзии – явление вредное. Особенно опасны они при построении образовательных систем, так как результатами образования (обучением деятельности, изучением явлений и предметов окружающей действительности) во многом определяется будущее не только каждого отдельного человека, но и общества в целом.

Разговор об иллюзиях – задача трудная, поскольку высказываемые суждения, хотим мы этого или нет, непременно задевают тех, кому эти иллюзии свойственны. Но об иллюзиях в образовании надо говорить или, точнее, уже нельзя не говорить, так как, по нашим наблюдениям и личному опыту преподавания, мы и в этом вопросе на рубеже веков подходим к опасной грани, за которую переступать не следует.

В нашей статье речь пойдет об обучении младших школьников чтению и о том, насколько учитель начальных классов готов реализовать это обучение на профессиональном уровне. И тут, к сожалению, как мы убеждаемся ежедневно и ежечасно вот уже в течение последних 20 лет, дела складываются все хуже и хуже.

И дело не в том, как принято думать, что появились телевизоры, и даже не столько в том, что постепенно приходят в упадок детские и взрослые библиотеки, причем ходить в них становится все более и более небезопасно, а порой и дорого (появились библиотеки, где уже за бланк заказа от читателя требуют деньги – небывалое, постыдное для России явление!),



хотя и в этом тоже. Основная же наша беда в том, что *обучать чтению детей не может учитель, который сам не приучен к серьезному чтению книг.* Сразу оговорюсь, что в этой беде меньше всего виноват сам учитель. Ему можно лишь посочувствовать: ведь общество умудрилось не только не вознаграждать его за подвижнический труд, но и лишить времени, необходимого для посещения библиотеки, выбора книг, которые ему нужны. У учителя нет условий, необходимых ему для постоянного знакомства с детской литературой, выходящей в свет и являющейся его профессиональным инструментом, – прекрасным и опасным орудием, способным искалечить ребенка или помочь ему стать человеком.

Зато мы всем миром упорно приучаем тех, кто хочет стать учителем, и тех, кто уже работает с детьми, к иллюзии знаний, которые якобы можно приобрести путем получения о них информации из чужих уст.

Нет и еще раз нет! Человечество давно доказало, что *исходным пунктом и основой любого познания является личная практика рабо-*

ты человека с тем объектом или с тем инструментом, которым он хочет овладеть профессионально. Овладеть книгой как профессиональным инструментом в педагогической деятельности в начальных классах путем разговора о книгах невозможно. Во всяком случае, это еще никому не удавалось. А сколько времени мы оставляем будущим учителям – студентам педколледжей и педвузов – для самостоятельного чтения книг, в частности книг для детей? Во всех ли вузах есть кабинеты детской книги и детского чтения?.. Вопросы такого рода можно продолжить.

Вот и получаем мы в результате не профессионально подготовленных к будущей деятельности специалистов, главная цель которых – формирование человека средствами обучения его чтению книг, а девушек и юношей с дипломом учителя, тешащих себя надеждой, что как только они встанут к учительскому столу, так и станут учителями. Правда, основная масса наших юных коллег, к их чести, отдает себе отчет в неподготовленности к предстоящей работе и очень встревожена этим, хотя истинных причин случившегося не понимает.

Эту мысль подтверждают данные экспресс-опросов, которые мы ежегодно вот уже в течение пяти лет проводим с поступившими в наш университет, как правило, лучшими выпускниками педколледжей. На вопрос, готовы ли вы к обучению младших школьников чтению, отрицательный ответ дают от 75% до 90–95% опрашиваемых новичков. И симптоматично, что юные учителя видят причину своей неподготовленности именно там и в том, где и к чему их приучили всем предшествующим обучением, и практикой проверки его результатов. Обычно они говорят, что для уверенности в себе как профессионале им не хватает знаний.

– Каких же знаний вам не хватает? – спрашиваем мы в таком случае и получаем ответы: «Я не знаю *всех приемов работы с текстом*», «Нет (в смысле – не готова. – Т. П.), так как не хватает *некоторых знаний*», «Я не готова, так как считаю, что у меня *недостаточно знаний и*

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

В Москве 10 учебных округов. В каждом из них существуют медико-педагогические центры и комплексы. Всего их в городе 20. Они оказывают помощь семье и педагогам в решении проблемы социальной адаптации детей с трудностями в поведении и обучении; детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. В соответствии с программой «Столичное образование» в городе функционируют центры надомного обучения (в Юго-Западном, Северо-Западном, Восточном и Южном учебных округах), коррекционно-развивающие классы (428 школ, 517 классов).

умений», «Не совсем, так как недостаточно знаний о приемах и способах обучения ребенка чтению», «Готова, но не полностью. Хотелось бы систематизировать свои знания о теориях и методиках чтения».

– Так этой беде легко помочь, – отвечаем мы. – Например, в первом случае возьмите статью учительницы С. А. Козыревой с комментариями методиста В. И. Яковлевой, помещенные в журнале «Начальная школа» (1990, № 3, с. 67–68), и вы узнаете о 56 таких приемах. И что же? Вы будете готовы к обуче-



нию детей чтению?.. И о других недостающих вам знаниях очень просто узнать из существующих книг, да и из статей, регулярно помещаемых в журнале «Начальная школа». Кстати, а вы читаете этот журнал? Он ведь наше общее профессиональное достояние. А выписываете его?

Растерянность, которую проявляет при этом аудитория, показывает, что у наших собеседников и мыслей об этом не возникало. Они уже привыкли получать *знания на слух* – от учителя, от лектора, а не *из книг, путем их самостоятельного просмотра, отбора и вдумчивой работы с текстом*. Они убеждены: их задача – запомнить и повторять выданную им кем-то информацию. Потому и своим профессиональным инструментом они считают главным образом психологические, реже педагогические и совсем редко методические знания, которыми, к сожалению, тоже владеют крайне поверхностно именно потому, что приобрели их изустно, вербально. Потом, разумеется, студенты убеждаются, что интеллектуальные знания – это никак не инструмент, а, так сказать, «банк данных», умственный багаж, и что их основная беда не только в том, что в этом «банке» у них нет должного порядка, а в том, что пополнять его без посторонней помощи они не приучены. А если уж говорить о знаниях, то студенты совсем не знают прежде всего учебного материала для обучения чтению, т.е. содержания детских книг, составляющих доступный младшим школьникам круг чтения, да и серьезно читать их не приучены, хотя в начале на вопрос, умеете ли вы читать, уверенно и удивленно отвечают словом «да».

С этим «да» трудно спорить: все без исключения (или за редким исключением) студенты действительно овладели сначала в школе, затем в педучилище практикой раскодирования текста. Они читают бегло, выразительно (их приятно слушать). Ошибки, связанные с техникой чтения, допускают редко. Но вот сознательность чтения имеет у них весьма своеобразную направленность – чисто информативную, прямо как в XVIII в.: «будешь много

читать – будешь много знать». При этом под словом *знать* имеются в виду сугубо утилитарные сведения и суждения из прочитанного и о прочитанном.

Вот только некоторые, но весьма характерные ошибки.

У юных учителей-читателей отсутствуют привычка к серьезной работе над произведением уже при первом его прочтении и умение воспользоваться перечитыванием текста, поскольку при первом чтении они довольствуются приблизительным, весьма общим впечатлением от прочитанного и не задаются никакими вопросами.

На вопрос, о чем расскажет книга, долго и детально пересказывают содержание прочитанного, вместо того чтобы обобщенно представить содержащийся там опыт и выделить представленные читателю возможности для собственного нравственно-эстетического выбора.

Самостоятельная и прочувствованная оценка прочитанного подменяется банальными штампами.

В процессе чтения не умеют выделить тех сведений, которых им детально не достает для полного воссоздания художественного произведения. Обычно вместо представлений об эпохе указывают на конкретные утилитарные сведения – об устройстве самолета (А. Митяев. «Морской летчик»), из области огородничества и земледелия (Н. Надеждина. «Золотой огород») и т.п.

Не слышат голос рассказчика, а его образ подменяют вымыслом, не имеющим под собой никаких оснований в тексте прочитанного произведения. (О защитнике Троице-Сергиева монастыря в период польско-литовского нашествия, по их мнению, рассказывает им современник героя («Суeta» С. Романовского).)

Не видят языковых и жанровых средств, которые помогают автору вызвать у учителя нужные ему картины, образы и переживания.

И последнее: совсем не владеют читательским кругозором в области детской литературы, а потому не могут опереться на литературные аналогии, чтобы подкрепить свои выводы,

и делают грубые ошибки или не могут сказать ничего, отвечая на вопрос, что вы могли бы порекомендовать детям, если бы они выразили желание продолжить чтение на данную тему или данного автора, и т.п.

Итак, интересно: читая книгу, наши студенты, вместо того чтобы вслушиваться в голос рассказчика-собеседника, запоминать его речь, осмыслять ее, т.е. понимать и переживать сказанное, вникая в каждое слово, в каждую возможную интонацию, и вычерпывать из состоявшегося чтения-общения опыт, который им там задается, чаще всего пытаются либо морализовать, исходя из поверхностно воспринятого ими содержания, либо, в более редких случаях, подменяют осмысление содержания прочитанного не связанными с целью чтения рассуждениями литературоведческого характера. Другими словами, чтением книг как видом речевой деятельности они не владеют, практики в этом отношении у них нет.

А ведь древнеримские философы еще до нашей эры утверждали: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит». Тут и спорить не о чем. И вывод только один: наш долг обучить будущих учителей профессионально необходимой им читательской деятельности и приучить, приохотить к ней, так как без этого цель обучения современных младших школьников чтению и значимость этого чисто человеческого дара для формирования личности каждого ребенка теряют всякую опору.

Осознав беду, с которой мы столкнулись, преподаватели нашей кафедры разработали систему программ и учебных пособий для двухступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов. В эту систему входят две серии документов и книг. Первая серия – это программы для педуниверситетов по учебной дисциплине «Современная теория и технология формирования ребенка-читателя», складывающаяся из шести учебных курсов: «Введение в науку о читателе», практика «Профессиональное изучение круга чтения современного младшего школьника», «Теории методики обучения чтению» и кур-

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

Переход на четырехлетнюю начальную школу в городе – это не возвращение к уже пройденному, а создание новой четырехлетней модели начального образования, предполагающей:

- обновление содержания инвариантной части учебного плана за счет внедрения вариативных учебников и интегрированных курсов;**
- обновление содержания вариативной части учебного плана посредством включения в него нетрадиционных развивающих курсов (москвоведение, экология, риторика, мифология, фольклор);**
- внедрение новых технологий обучения, в частности, основанных на организации индивидуальных и групповых форм занятий.**

сов «Литература для детей как искусство слова и учебный материал в начальной школе» и «История методики обучения чтению в России». Для реализации этих курсов пока изданы два учебно-методических пособия, разработанных профессором Н. Н. Светлов-

ской, а именно: «Введение в науку о читателе», «Теория методики обучения чтению» (М., 1997 и 1998).

Вторая серия представлена программой нового учебного курса «Обучение чтению», который, как мы убедились, удачно складывается из двух органически связанных частей. Часть первая – «Детская книга и детское чтение». Эта часть даст учителю знание детских книг и литературных произведений, составляющих возможный для современного ребенка 6–9 лет круг чтения, и умение профессионально прочитывать и оценивать детские книги как один из главных инструментов, позволяющих учителю использовать его для пробуждения и формирования у учащихся индивидуальных способностей и для создания у них базы литературного развития, а также эстетически значимых оценок окружающей жизни и самих себя. Вторая часть этой программы интегрирует знания, умения и навыки, полученные студентами в ходе освоения первой части, в традиционный для подготовки учителя начальных классов собственно методический курс «Практическое обучение младших школьников самостоятельному чтению книг». Для реализации этой программы к настоящему времени разработано пока лишь одно учебно-методическое пособие «Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение» (авторы – проф. Н. Н. Светловская, доц. Т. С. Пиче-оол). Это пособие вышло в свет в издательстве «Академия» (М., 1999), и есть основание приоткрыть для читателей журнала его замысел и содержание.

Дело в том, что авторы пособия глубоко убеждены в невозможности эффективности обучения учащихся разного возраста одному и тому же и одним и тем же способом. По нашему мнению, для достижения нужных результатов следует строго разграничивать прежде всего первую и вторую ступени обучения и при получении общего образования, и в образовании профессиональном. *Первая ступень* обучения – начальная школа и среднее специальное образование – это *обязательно предметно-деятельностный способ овладения учеб-*

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

Большинство начальных школ города (78%) работают по традиционным программам. В этих школах обновление содержания происходит за счет введения новых курсов и учебников.

Среди них курсы «Речь и культура» (автор Т. А. Ладыженская), «Математика и конструирование» (автор С. И. Волкова), «Природоведение» (автор А. А. Плешаков) и др. Появились в начальной школе и факультативы. Среди них: «Шахматы детям», «Путешествие в страну «Символика», «Экология для младших школьников», «Твоя Вселенная» и др.

ным материалом и выработка у учащихся в практике работы с материальными объектами общекультурных и профессиональных привычек. Только в том случае, когда учащиеся овладели деятельностью (в нашем случае чтением как видом речевой деятельности и книгой как инструментом для чтения) и у них сформировалась потребность действовать правильно хотя бы в заданных условиях (когда есть доступ в библиотеки, есть книжное окружение), наступает время второй ступени обучения – ступени теоретико-деятельностной, так как у учащихся накоплен фактический материал и

комплекс способов его познания, а следовательно, есть что обдумывать, классифицировать, обобщать (подробнее см.: «Начальная школа», 1990, № 9, с. 2–5).

Исходя из этого убеждения, мы и создавали учебное пособие «Детская книга и детское чтение» – как пособие именно для первой ступени профессионального образования учителя начальных классов. Оно написано в расчете на учащихся в возрасте 15–17 лет, впервые приступающих к профессиональному методическому осмыслению круга чтения современного младшего школьника во всем разнообразии его форм, видов и жанров, на знакомство с общепедагогическими и литературоведческими пособиями, к которым будущие учителя должны привыкнуть постоянно обращаться в ходе практической работы с детьми и материалы из которых им необходимо научиться целенаправленно читать уже на первой ступени профессионального образования, а также на формирование при этом общекультурных и профессионально значимых привычек общения с детской книгой. В связи с этим в каждую главу, направляющую внимание читателей на материал, подлежащий обязательному изучению, включены не только фактические сведения об этом материале, но и образцы *основных* разновидностей этого материала – как текстового, так и внетекстового характера. Кроме того, в пособии предложены образцы рассуждений об этом материале, ориентируясь на которые, студенты и учителя смогут вырабатывать собственные профессиональные общекультурные привычки общения с учебным материалом по чтению, а также 62 упражнения, закрепляющие эти привычки в самостоятельной работе над новым материалом, и контрольные вопросы для самопроверки.

Конечно, мы понимали, что вся предложенная в этом учебном пособии работа была бы совсем не лишней и в тех педагогических вузах, на ФНК, куда студенты – будущие учителя – поступают на первый курс из школы и где они фактически в течение двух-трех лет проходят первую ступень профессионально-

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

Наряду с традиционными внедряются программы, в основе которых лежат психологические теории Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Используются в школах Москвы и зарубежные педагогические системы: вальдорфская школа (Центральный, Юго-Западный округа); школа М. Монтессори (Юго-Восточный, Восточный, Юго-Западный округа); Российско-Американская программа «Сообщество» – «Step by step» (Западный и Северный округа).

го образования. Только поэтому и именно с такой оговоркой мы дали согласие на то, что книга будет допущена Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов учебных заведений по специальности «Педагогика и методика начального обучения» на младших курсах вузов. К нашему великому сожалению, на вышедшей в свет книге почему-то исчез основной гриф и остался только гриф дополнительный – «Высшее образование». Эту неприятную и необъяснимую особенность издания надо иметь в виду всем, кто намерен им пользоваться. В противном случае читатели невольно будут вовлечены в одно из проявлений той иллюзии знаний, которая мешает нашему начальному, среднему и высшему образованию эффективно развиваться.



Т. М. ГЕРОНИМУС,

доцент кафедры методики начального обучения

Повышение эффективности трудового обучения выпускников педагогического колледжа в университете

Практика подготовки учителей начальных классов в системе колледж – вуз по методике трудового обучения выявила ряд затруднений, наличие которых отрицательным образом влияет на эффективность обучения.

И в вузе, и в колледже образовательные стандарты определяют требования, касающиеся одних и тех же сторон учебной дисциплины: обучение технологии ручной обработки некоторых материалов, основные принципы выбора изделий для уроков-практикумов, организация учебно-материальной базы урока труда, критический анализ имеющихся учебных программ, выбор наиболее эффективных методов ведения занятий, приемы организации творческих работ на уроках. Предполагается, что подготовка в колледже по названной дисциплине должна носить базовый характер, обеспечивающий достижение целей предмета в школе на достаточно высоком уровне. Студенты вуза в развитии уже имеющегося специального образования по этому же предмету рассматривают перечисленные вопросы с исследовательской точки зрения, знакомятся с современными научными исследованиями в области трудового обучения, существенно углубляют профессиональную подготовку, получая навыки работы методиста.

Однако имеющийся опыт подготовки учителей начальных классов в системе двухступенчатого образования показал, что выпускники колледжа не готовы к углублению знаний по методике трудового обучения в вузе,



поэтому основное учебное время здесь вынужденно отводится на устранение недостатков базового образования.

Так, первые же контрольные опросы показывают, что выпускники различных колледжей не только не умеют вести уроки труда, не разбираются в их структуре, особенностях методических приемов при организации исполнительской и творческой деятельности, но весьма слабо подготовлены даже по курсу ручной обработки материалов, хотя по этому вопросу педагогические училища раньше не имели нареканий.

Причиной такого положения является отсутствие современной учебной программы по методике трудового обучения в колледже и определенная нестабильность методических установок, порожденная обилием школьных программ по этому предмету. В таких условиях преподавателю колледжа необходимо не только тщательно проанализировать все восемь школьных программ, но

вникнуть в суть концепции каждой, выявить общее ядро, соотнести его с требованиями образовательного стандарта и на этом основании написать собственную программу для студентов.

Совершенно очевидно, что такая серьезная научно-исследовательская работа непосильна преподавателям колледжей. Поэтому под названием «программа» в колледже появляется перечень практических работ, включающий освоение элементов технологии обработки тех материалов, к которым имеют склонность отдельные преподаватели. Так, студенты учатся элементам различных видов рукоделия: вязанию узелков (макrame), бисероплетению, изготовлению цветов из ткани, лепке из пластилина, приготовлению слоеного теста и др. Основной цели обучения – вопросам современной методики ведения всех разновидностей уроков, организации системы творческих заданий в этих программах – места практически не отводится. Поэтому эпизодические уроки труда на педагогической практике в колледже студенты ведут по традиционной методике, построенной на широком применении фронтальной формы обучения и подконтрольности каждого шага ребенка. Главная задача учителя при этом – постоянно все объяснять. Эта методика настолько глубоко укоренилась в сознании учителей разных возрастов и детей, которые стали студентами, что выросшие на ней методисты и научные работники не могут оторваться от постоянных коллективных обсуждений на уроке. Учитель говорит, не замолкая ни на минуту. А некоторые особенно активные дети отвечают на отдельные вопросы. Остальные слышат обсуждение и, как считается почему-то, на этом учатся. А на самом деле молчащая масса учащихся пассивна. Это сказывается немедленно при переходе к практическим действиям. Выпускники колледжа на педагогической практике очень часто после обсуждения слышат вопрос «А что надо делать?». Чтобы как-то выйти из этой ситуации, учителя пытаются интенсифицировать обсуждение, привлекают наглядные пособия, наращи-

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

Москва – многонациональный мегаполис, в котором проживают более 120 народов и этнических групп. Поэтому в ней развивается сеть национальных школ, в составе которых работают и начальные классы. В 1998/99 учебном году таких школ было 55.

вают темп. В результате дети устают и теряют интерес к работе. И все это происходит потому, что методика основана на привлечении внимания *всех*, но не *каждого*. Поэтому ученик начальных классов за четыре года обучения никогда не бывает наедине с работой – у него постоянно за спиной организатор, контролер и помощник. Значит, ребенок учится делать изделия, но не учится работать.

Представляется, что реальным выходом из создавшейся ситуации было бы обучение студентов работе по новому учебнику трудового обучения младших школьников, рассчитанному не на какую-то одну программу, а на характер самой трудовой деятельности, когда человек сначала должен сам разобраться в «теории вопроса» (сути поставленной задачи), а затем опять же самостоятельно сделать работу от начала до конца. Такой подход к обучению возможен еще и потому, что операционный состав практических работ во всех программах для школы примерно одинаков. Это диктуется возрастными особенностями ребенка, уровнем развития кисти его руки, традициями российской школы и, к сожалению, несовершенством учебно-материальной



базы трудового обучения, не дающей включать различные интересные работы в практику начальной школы (отсутствуют хорошие механические и электрические конструкторы, низковольтные паяльники с вытяжным приспособлением, лобзики с эксцентриковым натяжением пилки и т.д.).

Но в первую очередь и в колледже, и в вузе необходимо разобраться в подходе к самому предмету «трудовое обучение» в школе, сформулировать как можно более просто и конкретно цель трудового обучения в начальных классах. На этой базе можно выстроить эффективную методику управления самостоятельной трудовой учебной деятельностью учащихся.

Если мы будем рассматривать младшего школьника на уроке труда как взрослого, имеющего рабочий день (урок), определенное рабочее место с нужными инструментами и приспособлениями, конкретное задание и зарплату (оценку), то цель формулируется просто: мы будем учить работать, как работают взрослые – всю жизнь сами, без помощников. Для этого нужно многое уметь, потом будет исполнительская, технологическая часть. Но чтобы работать очень хорошо, получать удовольствие от труда, нужно развить все свои способности, поэтому будем постоянно решать разнообразные творческие задачи.

На основании этой концепции и построен комплект учебников-тетрадей для теоретической и практической работы на уроках труда в I–IV классах общеобразовательной школы. В комплект входят три разрезные тетради («Учимся мастерить», «Мои помощники-инструменты», «Бумажное царство»). Эти тетради – полуфабрикаты. Каждую из них разрезают на карточки и укладывают в маркированный конверт, напечатанный на внутренней стороне обложки (рис. 1). Благодаря наличию трех комплектов карточек обсуждение теоретических вопросов на уроках труда (выбор материала, анализ его свойств и технологических возможностей, составление плана практических действий и обсуждение правил использо-

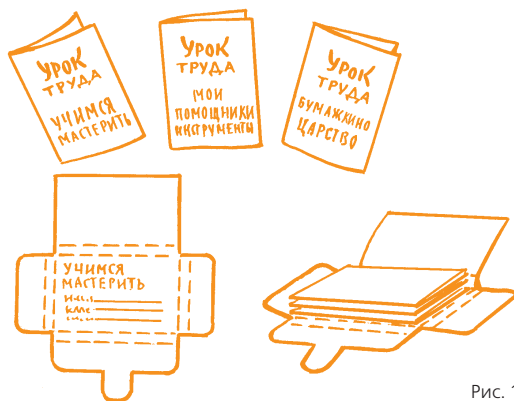


Рис. 1

вания и конструктивных особенностей инструментов) ведется очень быстро, методически разнообразно, имеет игровую форму. Но главная особенность этих карточек в том, что они дают реальную возможность интенсифицировать интеллектуальную деятельность детей на уроке труда. Их применение позволяет привлечь к активному обсуждению не только тех учащихся, которые хорошо разбираются в работе и могут ответить на вопросы, а *абсолютно всех*. Поэтому время, занимаемое ранее длинными объяснениями, наконец-то можно использовать на практическую работу, которая, как известно, в учебном труде интенсификации не подлежит.

Две неразрезанные тетради из комплекта (Справочник маленького мастера и Правила безопасной работы) – миниатюрные таблицы по технологии ручной обработки материалов. Они предназначены для организации творческих обсуждений на специальных уроках, когда дети играют в «конструкторов и технологов». Главное их назначение – научить пользоваться справочной литературой, чтобы дети перестали быть ведомыми. Разумеется, вначале учитель показывает приемы работы с этими тетрадками, организует обсуждение, но уже через три-четыре урока он ограничивается только краткими вопросами, поскольку все ответы нарисованы в тетрадках, но их нужно найти, осмыслить и объяснить словами. Таким образом, ученик при минимальной помощи учителя сам добывает необходимую информацию.

Остальные части комплекта предназначены для практических работ. Это тетрадь «Серебряная паутинка» (посвященная изделиям из нитяного кокона) и три альбома «Я все умею делать сам». Все альбомы разбираются на 90 инструкционных карточек, складывающихся в гармошки (рис. 2). Поскольку у каждого ребенка должен быть полный комплект тетрадей, учитель может организовать и фронтальную (по одной и той же карточке), и индивидуальную практические работы (когда каждый ученик имеет задание, отличающееся от других). Особенность инструкционных карточек заключается в том, что они дают возможность работать без помощи учителя, потому что включают и анализ образца, и организацию рабочего места, и поэтапную инструкцию по изготовлению, и попутные врезки-справки по технике безопасности и сложным вопросам технологии, и обязательное творческое задание, основанное на полученной исполнительской базе. Карточку-гармошку можно положить или поставить на парте, «трюсишкам» можно раскрыть всю и следовать от пункта к пункту, а «храбрецам» – открывать только по одной створочке, когда возникают затруднения. Пункты инструкции и нарисованы, и написаны, картинки предельно реалистичны, поэтому краткие технические тексты всегда понятны.



Рис. 2

Например, при изготовлении в классе изделия «мартинички из кругов» (рис. 3) учителю пришлось бы показывать, как многократно перегибают пластиковый круг, сопровождая показ довольно длинной подтекстовкой: сложим круг вчетверо, введем ножницы внутрь сложенной заготовки, сделаем надрез длиной примерно 3 мм и т.д. А в результате все равно



Рис. 3

не всем видно, и учащиеся вставят стебелек не с той стороны, потому что объяснение сложное, и каждый воспринимает его по-разному. И вот перед ребенком карточка. В ней можно написать: «Перегнем круг пополам дважды. Чуть-чуть надрежем». И это будет понятно, потому что для того, чтобы ощутить «чуть-чуть», ножницы нарисовали крохотными, а круги именно того размера и цвета, как на самом изделии.

Вся совокупность тетрадей складывается в учебник, только в отличие от книги-учебника применять их можно в бесчисленных вариантах, они одинаково годятся и для самогомышленого, и для неуверенного в своих силах маленького тугодума.

Большую помощь тетради оказывают при изучении студентами ключевых моментов урока. Например, традиционная методика грешит необоснованным включением высокопарных фраз (...выполним разметку с помощью линейки... вместо ...разметь по линейке) и очень сложных операций в технологию изготовления самых простых изделий. Даже когда требуется сделать обычную подставку под кисточку (это прямоугольный кусочек бумаги и практически любого размера, сложенный домиком, у которого вместо трубы вырезана треугольная дырочка), старые методические пособия рекомендуют не подбирать ненужный обрывок плотной бумаги, примерить к нему ручку кисточки и сложить домиком, а построить прямоугольник строго заданного размера с отверстием посередине



по эскизу (самая сложная операция в трудовом обучении – фактически черчение). То есть для решения задачи обучения разметке по эскизу выбрано абсолютно неподходящее изделие, потому что в жизни бывает все совершенно наоборот. Если можно сделать просто с хорошим результатом, никто не пойдет на усложнение технологии. Чтобы осмыслить этот педагогический казус, предложим студенту небольшую исследовательскую работу: тщательно проанализируем странички тетрадки «Справочник маленького мастера», на которых изображены все виды разметки. Смоделируем обсуждение каждой картинки в классе и разделим первые двадцать инструкционных карточек именно с точки зрения обоснованности выбора способа разметки. Затем спланируем изменение конструкции изделия, которое потребует изменения разметки. (Контуры вырезов на снежинке размечают на глаз, после того как квадратик сложен трижды. Так можно сделать очень быстро разнообразные фигурки. Но если мы хотим из таких ажурных деталей собрать гирлянду, вырезы должны быть совершенно одинаковыми, поэтому разметку на глаз придется заменить на разметку по шаблону.)

Один из самых трудных этапов урока – его окончание, подведение итогов, когда полученная информация актуализируется, становится знанием. От того, *как, в какой форме* учитель ставит вопрос, зависит не только осмысленность ответа ребенка, но и освоение им специальной лексики урока труда. И здесь существенную помощь студенту оказывают тетради. Поскольку вопросы теории могут касаться операций, инструментов, материалов, студенты при обсуждении этого фрагмента урока сначала формулируют ответ ребенка. Например, у каждого инструмента есть рабочая часть. У ножа рабочая часть – полотно с лезвием, у шила – игла, у карандаша – грифель. Сравним все карточки-инструменты и найдем среди них ту, на которой нарисован инструмент с двумя рабочими частями (швейная игла). Как поставить вопрос, используя лексику ребенка, чтобы он ответил:

«У иглы две рабочие части, острие прокладывает отверстие, ушко держит нитку, помогая проташить ее в дырочку. А если ушка не будет – так это шило без ручки, оно только дырочку делает»? Сформулировать вопрос помогает текст на обратной стороне карточки и методическое пособие к учебнику «Работаем с удовольствием» (рис. 4). Таким образом, разбираясь в тонкостях использования каждой тетради, студент устраняет пробелы в своей подготовке в колледже.



Рис. 4

Инструкционные карточки из альбомов «Я все умею делать сам» служат образцом, по которому студенты-выпускники разрабатывают свою инструкционную карточку, входящую в состав творческой работы на экзамене. Являясь рекомендованной схемой, инструкция не может быть повторена, поскольку изделие будет другое, да и обоснованность каждого пункта новой разработки придется доказывать. Например, в карточке № 11 разработана инструкция по складыванию бумажной коробки-матрешки из квадрата (рис. 5), имеющей жесткую форму.



Рис. 5

Даже если экзаменационное изделие тоже будет складным (рис. 6 – коробка из прямоугольной заготовки, которая складывается и

раскладывается), повторить инструкцию не удастся: пункты, иллюстрирующие алгоритм

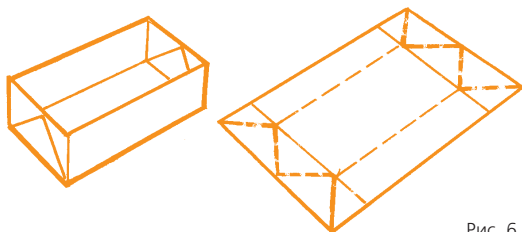


Рис. 6

складывания, будут совершенно другими. Вместо «сложим любой квадрат так, чтобы он разделился на четыре маленьких квадрата», нужно будет написать, например, «сложим прямоугольник вот так» и дополнить рисунком (рис. 7), потому что словесная формулировка без рисунка будет громоздкой и совершенно непонятной.

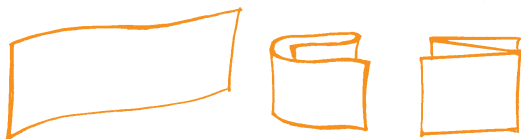


Рис. 7

Но вот рубрики карточки – рассмотрим картинку, нам понадобится, подготовим рабочее место, подготовка деталей, сборка и т.д. – студент обязательно включит все, потому что все вместе они составляют содержание урока труда, на котором ребенок сам себе учитель.

Таким образом, повышение эффективности обучения в системе колледж–вуз требует улучшения преподавания и в той, и в другой структуре.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА МОСКВЫ: ПОРТРЕТ В ЦИФРАХ

В начальных классах школ Москвы работает более 16 тыс. учителей.

Среди них: 52% имеют высшее образование, 43% – среднее педагогическое, 4,3% – незаконченное высшее, 0,5% – среднее специальное.

Педагогический стаж свыше 10 лет имеют 48,1% учителей, 11,3% составляют молодые специалисты, имеющие стаж менее 2 лет.



Обучение чтению

Приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить его к такой беседе есть, по нашему мнению, одна из важнейших задач школы.

К. Д. Ушинский

Н. Н. СВЕТЛОВСКАЯ

Разговор по существу темы, или Что такое полноценное чтение в начальной школе с позиций теории формирования читательской самостоятельности

Полноценно читать, с нашей точки зрения, – это значит **думать над книгой** до ее чтения, *в процессе* чтения и *после* того, как книга закрыта. Думать и о книге, и о себе. Думать, с тем чтобы, взглядываясь, вживаясь в чужой опыт, приобретать знания о том, что бывает, что, в каком случае и как кончается в зависимости от нашего собственного поведения; думать для того, чтобы определять, кто и почему тебе мил, а кто неприятен; думать над тем, какие люди, события, явления из окружающего мира тебя занимают, а какие нет...

Для шести-, семи-, восьми-, девяти- и даже десятилетнего ребенка, которому почти ничего неизвестно прежде всего о себе и для которого сверхзадачей является своевременное и возможно более раннее пробуждение заложенных в нем природой (а не надуманных кем-то) задатков и способностей, чтение – это практически единственно надежный путь «очеловечивания», так как оно позволяет предельно расширить ограниченный реальной жизнью круг общения ребенка и, помогая ему, взглядываясь, как в зеркало, в «чужой» опыт, проходя школу освоения «чужой» речи – мысли, чувств, оценок, – искать и находить себя и свое место в жизни.

Поскольку при чтении речь идет о человеческом общении, то основу системы обучения чтению составляют **два субъекта**, которые об-

мениваются наблюдениями, знаниями, мыслями, чувствами, словом, опытом: **один** из них свой опыт раскрывает, отдает; другой – этот чужой опыт воспринимает, осваивает и «присваивает» (т.е. ценой затраченных усилий делает своим). Когда общение реализуется дистанционно, через книгу, то этот **другой** и есть читатель, причем в зависимости от качества освоения чужого опыта он, как известно, может быть либо квалифицированным (хорошим), либо неквалифицированным (плохим).

А кто первый? Первый – это тот, кого в момент общения *как бы и нет*, но кто оставил второму свою речь в виде письменного сообщения.

Чтобы общаться со столь специфичным собеседником, которого нет рядом (и о котором второму пока, может быть, совсем ничего неизвестно), начинающий читатель должен иметь перед собой и видеть хотя бы что-то иное, но вполне **материальное**, осязаемое – **замещающее** и одновременно в известной мере **представляющее отсутствующего автора-собеседника** прежде всего через зафиксированную определенной знаковой системой форму его «говорения»: рассказ, сообщение, размышление... Сам письменный текст таким заместителем практически быть не может, так как все тексты, написанные на одном языке, внешне очень похожи и авторской специфики **до их прочтения** не выражают. Однако, к счастью,

общественно значимые тексты (даже личная переписка) хранятся в специальных приспособлениях для чтения – в книгах, а книги даже внешне резко отличаются друг от друга. Следовательно, чтобы дистанционное речевое общение состоялось, читателю надо увидеть в книге своего собеседника, предварительно в целом представить его себе и лишь затем восстановить закодированную этим собеседником – автором текста – пока не известную читателю, но обращенную именно к нему «чужую речь». Такова суть акта чтения-общения, т.е. того самого творческого чтения, о котором мы все печемся, ибо нетворческого общения быть не может.

А что представляет собой этот акт покомпетентно? Что значит полноценно раскодировать – восстановить по языковым знакам книги обращенную к тебе речь вполне конкретного, хотя и отсутствующего человека-«невидимки»?..

Чтобы полноценно общаться с таким собеседником, от которого осталась только его речь, надо эту «чужую речь» не просто раскодировать, а озвучить, да не бесстрастно, а в том ритмико-мелодическом ключе, в котором она порождена автором: спокойно или взволнованно, весело или трагически, печально или шутиливо, иронически, саркастически и т.п. Читатель должен услышать живой голос отсутствующего собеседника – хотя бы внутренне (про себя). Этот голос должен либо звенеть для читателя, как колокольчик, либо «скрипеть, как несмазанное колесо»; звучать, как приказ или как призыв; убаюкивать, настраивать на раздумье, успокаивать или раздражать... Ведь не секрет, что при непосредственном общении интонации говорящего нередко важнее фактического значения употребляемой им лексики (во всяком случае, то, как сказано, не менее важно для живой реакции на «чужую речь», чем то, что сказано, т.е. ее формальный смысл). Понятно, что для такого прочтения «чужую речь» надо уметь сначала воспринять в целом – предвосхитить; затем «услышать», запомнить ее содержание, пережить его, осмыслить то, что и как сказано собеседником,

У КНИЖНОЙ ПОЛКИ

С. Н. ВАЧКОВА, ст. преподаватель



Книгу читают – книгу смотрят

В последние годы, наконец, распространенным становится мнение, что басни имеют важное значение в становлении мировосприятия и литературного развития детей. А басни И. А. Крылова – это подлинная литература для детей. Видимо, поэтому многие издатели книг для детей обратили внимание на басню, причем не только на русскую, классическую – басни И. А. Крылова, которые издавна изучались в начальной школе, – но и на басни родоначальника жанра – Эзопа, и на не столь популярного в XX веке в России Лафонтена.



В свет выходят самые разные издания книг: книги-сборники одного и нескольких авторов-баснописцев, книги-произведения одного из авторов, серии книг, содержащие басни, книжки-игрушки с басенными сюжетами и даже книжки-раскраски. Однако не все эти книги в равной мере пригодны с точки зрения их использования для обучения чтению в начальных классах.

Целый ряд новых изданий представляет интерес, прежде всего для самого учителя начальной школы. Например, такова книга: И. А. Крылов. Басни. Словарь языка басен Крылова. (М.: Школа-Пресс, 1996). Она включена в серию «Круг чтения: школьная программа» и пред-



и, **осознав** свою реакцию на то, о чем узнал, оценив сказанное, **обогащаться опытом общения**, присвоив то, чего тебе (читателю) не доставало, или отвергнуть как неприемлемое.

Итак, первая цепочка понятий науки о читателе такова:



Выстроив эту цепочку, понимаешь, что книга, замещающая для читателя отсутствующего собеседника, только потому и может играть столь важную роль, что она не просто место хранящейся в ней «чужой речи», и даже не только «опыт, написанный и брошенный в общее употребление» (по А. И. Герцену), но и **инструмент для вычерпывания этого опыта**: иначе как можно было бы предвосхитить специфику неизвестной читателю по содержанию «чужой речи» в целом, как услышать ее и воссоздать в том виде, в котором она была обращена к читателю ее автором?! Не освоив сути явления «книга», **не научившись пользоваться книгой как инструментом для чтения**, самостоятельно, т.е. без помощи кого-то, кто уже умеет это делать, **восстановить «чужую речь» и услышать ее нельзя, а следовательно, нельзя и вступить в чтение-общение, невозможно и обогатить себя чужим опытом, стать (читая книгу!) культурнее и образованнее**. Зато, читая книги кое-как, можно нанести себе непоправимый вред – «и телесный, и душевный» (вспомните предупреждение С. И. Поварнина!... – см. его книгу «Как читать книги», любое издание).

Метод, т.е. путь, с помощью которого читатель предвосхищает «чужой» опыт, переданный через «чужую речь», заключенную в книги, получил название **чтение-рассматривание**, так как он позволяет читателю еще до чтения основного текста, выделив внешние приметы содержания книги и сопоставив их с важнейшими надписями, с достаточной степенью достоверности ответить на вопросы: кто с ним будет говорить, о чем пойдет речь, как, в какой манере, в каком стиле, жанре и даже эмоциональной окраске поведет собеседник свой рассказ или исповедь. Следовательно, понятие «**чтение-рассматривание**» как **метод полноценного вхождения в книгу** (т.е. в беседу с дистанцированным собеседником) – это тоже не-

отъемлемый компонент понятийной научной системы, раскрывающей учителю-профессионалу специфику читательской деятельности.

Другие важнейшие и известные сейчас компоненты системы понятий науки о читателе таковы:

– цель чтения-общения – искать и найти что-то или кого-то, чтобы, «вглядевшись, вдумавшись в чужой опыт, найти себя»;

– учебная цель обучения чтению – формирование квалифицированного читателя;

– квалифицированный читатель – это ребенок или взрослый, который обладает читательской самостоятельностью, т.е. умеет (привык) видеть в любой книге собеседника, различать собеседников и выбирать из их числа нужного – для себя и делать это с наименьшей тратой времени и сил.

И снова возникает зримая цепочка системы понятий:



Главный компонент данной понятийной системы – **знание книг**.

А почему именно этот компонент главный, объясняет открытый и сформулированный базовый аксиоматический закон формирования читателя – **закон знания книг: знание книг всегда и безусловно есть полноценная основа, надежная гарантия и объективный показатель читательской самостоятельности**. Формулированием этого закона, выявляющего объективные, т.е. ни от кого не зависящие связи явлений «знание книг», «читательская самостоятельность», «владение чтением-общением», мы и завершим пока изложение поставленной в заглавии проблемы, но предупредим вас: конечно, все сказанное не может не вызвать ряд практических методических вопросов, например:

1. За чем в первую очередь должен следить учитель, обучая младших школьников чтению-общению, и чего он не может себе позволить?

2. Как согласуется 2-субъектная система чтения-общения с 3-членной системой обычного учебно-воспитательного процесса на уроке чтения: учитель – ученик – книга?

3. Когда и как учитель должен (может) демонстрировать детям акт чтения-общения?

4. Как помочь детям увидеть в шитых листах бумаги, испещренных буквенными знаками и рисунками и «обернутых» в переплет или обложку, не вещь, а как бы человека, который разговаривает с тобой как с читателем? Чем можно навредить?

5. Когда и какие внешние приметы содержания книги-собеседника ребенок 6–7 лет может самостоятельно выделить и воспринять, чтобы естественно начать беседу с книгой?

6. Что, кроме предвосхищения смысла и характера предстоящей с книгой «беседы», обеспечивает ребенку метод чтения-рассматривания? Как он взаимодействует с другими известными в методике чтения методами?

7. Что помогает не придумать, а действительно как бы услышать голос, которым с тобой будет говорить книга?

8. При соблюдении каких условий младшие школьники, овладевающие чтением под руководством учителя, будут охотно совершенствовать свою читательскую квалификацию из урока в урок, из месяца в месяц, из года в год?

9. Когда желание общаться с книгой становится у ребенка устойчивым?

10. Чем объяснить и как устранить спад, неустойчивость или однобокость интереса к книгам и чтению, наблюдающиеся сейчас в школе?

11. Какой читательский кругозор должен в процессе обучения чтению задать детям учитель, чтобы обеспечить каждому ребенку к моменту окончания начальной школы читательскую самостоятельность, и что противостоит решению этой задачи?

12. Сколько книг надо узнать ребенку, чтобы он привык воспринимать любую книгу как собеседника и оценивать ее с этих позиций для себя?

13. Какие количественные показатели накопления читательского кругозора характеризуют успешность обучения младших школьников чтению-общению и существуют ли такие критерии?..

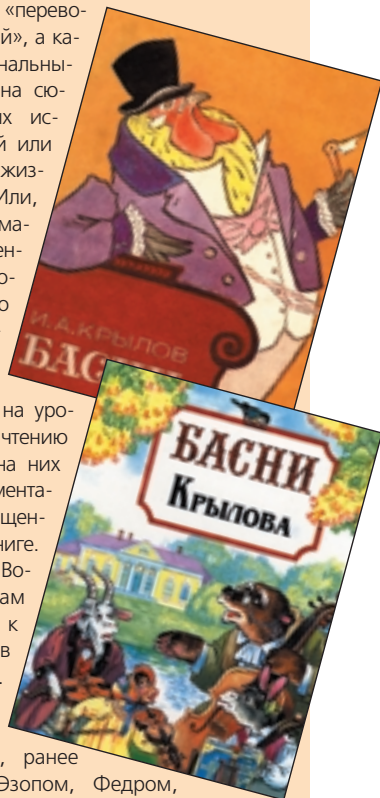
И т.д. и т.п.

Ответы на некоторые из этих вопросов вы найдете ниже в статьях молодых учителей – выпускников нашего университета, а исчерпывающе теория формирования читательской самостоятельности представлена сейчас в книгах, с которыми вы можете познакомиться в разделе «Наука – школе».

назначена для учащихся средней школы и учителей. Но она хороша и для нас. Знаете ли вы, например, какие из басен И. А. Крылова относились им самим к числу «переводов или подражаний», а какие являются оригинальными, т.е. написаны на сюжеты определенных исторических событий или случаев из русской жизни того времени? Или, допустим, как понимались басни современниками И. А. Крылова, какие особенно ценились ими? Вопросы такого рода вполне могут встать перед вами на уроках обучения детей чтению басен, а ответить на них помогут вам комментарии к басням, помещенные в названной книге. Например, басню «Ворона и лисица» «сам автор относил к числу «переводов или подражаний».

Она является обработкой старинного басенного сюжета, ранее использованного Эзопом, Федром, Лафонтеном, В. К. Тредиаковским, А. П. Сумароковым и М. М. Херасковым» (с. 62). Для литературного развития учащихся полезно познакомиться с различными литературными текстами одного сюжета. Для кого-то из ваших детей такое знакомство может стать началом интереса к литературе и ее истории. Расширяя круг чтения детей, можно рассказать им о том, что побудило Крылова написать басню «Ворона и курица»: «Басня, — как утверждает данный к ней комментарий, — непосредственно связана со следующей заметкой, помещенной в журнале «Сын Отечества»: «Очевидцы рассказывают, что в Москве французы ежедневно ходили на охоту стрелять ворон и не могли нахвалиться своим *soup aux corbeaux*» (с. 62). Здесь имеются в виду события Отечественной войны 1812 г.

Обратите также внимание и на словарь языка помещенных в ней басен. Не затрачивая лишнего времени на подготовку к уроку, вы сможете уточнить, в каком значении употребляется в той или иной басне, казалось бы, знакомое слово или словосочетание. Приведем пример одной такой словарной статьи:



**Е. Н. ИОНОВА,***учитель средней школы № 317 Москвы,
выпускница 1998 г.*

Учить читать трудно, а переучивать еще труднее

Каждый учитель, приходя в класс, стремится сформировать у младших школьников интерес к чтению книг и умение читать самостоятельно, но не всегда и не всем это удается. Основные причины неэффективности обучения чтению состоят в том, что в школе нет детских книг, да и методика обучения чтению не нацелена на формирование у детей типа правильной читательской деятельности, т.е. умения видеть в книге конкретного собеседника, слышать обращенную к тебе его речь, понимать ее, переживать и осваивать, чего без книги по понятным причинам и сделать нельзя. При соблюдении же минимальных условий (обеспечение учебного процесса детскими книгами, соблюдение педагогом объективных закономерностей, определяющих эффективность внеклассного чтения по этапам и периодам обучения в зависимости от уровня готовности учащихся к разным видам читательской деятельности, систематическое посещение учащимися библиотеки, но не классом, а индивидуально – в удобное для каждого ученика время и с личностно осознаваемой целью¹ современная наука гарантирует учителю формирование у учащихся читательской самостоятельности, т.е. «личностного свойства, характеризующегося наличием у читателя комплекса значимых для него мотивов, побуждающих его обращаться к строго определенным книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения сообразно общественной и личной необходимости»².

А если названные условия не соблюдаются, учащиеся, овладев грамотой и даже полу-



чив некоторые литературоведческие знания, читательской самостоятельностью не овладевают, выбирать и читать книги для себя не хотят и не умеют и их надо переучивать. Переучивать же 10-летних учащихся намного сложнее, чем сразу учить правильно, так как обычно у таких ребят в обучении пропущен этап, на котором они одновременно с приобретением техники чтения должны были увидеть в книге собеседника, а значит, практически понять, зачем люди читают, и убедиться, что и им самим не просто интересно, но очень нужно читать разные книги для себя.

Мне пришлось работать с такими третьеклассниками, и я хочу поделиться опытом переучивания учащихся с целью формирования у них интереса к чтению книг и умения читать.

В своей работе я, как уже упоминалось, руководствовалась теорией методики обучения чтению профессора Н. Н. Светловской. Согласно этой теории работа по формированию правильной читательской деятельности и читательской самостоятельности начинается с диагностики психологического портрета класса: определения среднего уровня скорости, качества чтения и читательского кругозора детей.

Инструментарий диагностики, который я использовала, включает в себя следующие методики: методика Айзенка (изучение индивидуально-психологических черт личности), самооценка тревожности (Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Младший

¹Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. – М., 1991.

²Светловская Н. Н. Основы науки о читателе. – М., 1993. – С. 36.

школьник: психодиагностика и коррекция развития), методика определения направленности личности и наблюдения за учащимися. Для определения скорости и качества чтения третьеклассников использовались замеры, а для определения читательского кругозора – анкета.

Психологический портрет моего класса оказался таким: в классе преобладают флегматики и меланхолики. В большинстве – это учащиеся с высоким уровнем тревожности. Они медлительны, нерешительны, пассивны, направлены на себя, ориентированы на вознаграждение. Так как большинство класса составляют флегматики и меланхолики, скорость чтения в этом классе в среднем невелика (69 сл./мин). Обнаружены следующие недостатки качества чтения:

- общее недоразвитие речи, в частности нечеткое произношение звуков;
- у половины класса послоговое чтение;
- прочитывание слов с ошибками (основной тип ошибок – правильное прочитывание начала слова, а конец читается с искажением);
- челночное чтение (чтение с возвратом);
- узкий читательский кругозор у учащихся всего класса (опрос детей о прочитанных летом книгах показал, что в каникулы большинство детей вообще ничего не читали, если кто-то и читал, то запомнил только заглавие одной–двух книг, и на вопрос, что из прочитанного понравилось, дети отвечали одинаково: «Не помню»).

Результаты диагностики уровня навыка чтения и читательского кругозора учащихся дали мне возможность проектировать эффективную для данного класса систему подготовки квалифицированного ребенка-читателя с соответствующим уровнем, заданным программой.

Направления, над которыми в этом случае надо работать в первую очередь, таковы:

1. Повышение скорости и одновременно качества чтения.
2. Развитие речи учащихся (синтаксический уровень).
3. Расширение, углубление, упорядочение читательского кругозора.

Раскрою содержание каждого из названных направлений работы.

Зуб, м. Костное образование (во рту). *Зубами щелкая и оцетина шерсть, Глазами, кажется, хотел бы всех он (волк) съест.* (Волк на псарне.) **Хоть видит око, да зуб неймет.** О том, что невозможно достать, получить. *Отколь и как она (лиса) ни зайдет, хоть видит око, Да зуб неймет.* (Лисица и виноград.) Зубы разгорелись на что-либо. Сильно захотелось что-либо добыть, иметь и т.п. *Голодная кума-Лиса залезла в сад; В нем винограду кисти рделись. У кумушки глаза и зубы разгорелись.* (Лисица и виноград.) **Сквозь зубы.** Невнятно, едва слышно, неохотно. *«Добро же, ты, нечистый дух!» – Сквозь зубы пряхи те на петуха ворчали.* (Госпожа и две Служанки.) *Дрожа, насилу мог он вымолвить сквозь зубы: «Проклятая! сгубила ты себя; А, понадеясь на тебя, И я теперь не вовремя без шубы».* (Мот и Ласточка.) (С. 235–236).

В целом словарь дает словотолкование для 53 наиболее популярных басен.

А знаете ли вы, как жил И. А. Крылов, каким он был по характеру, какие забавные случаи происходили с ним? Об этом тоже можно узнать из помещенных в книге свидетельств современников, хорошо знавших баснописца. Они также могут при случае пригодиться вам в работе с детьми. Вот, например, как П. А. Плетнев описывает обучение молодого Крылова французскому языку: «Французская грамота не так легко давалась Крылову, как своя родная. Он рожден был человеком чисто русским, и потому-то к его природе нелегко прививалось что-нибудь иностранное. Ему скучно было читать на языке малознакомом. Он бегло повторял слова и фразы, которые знал наизусть, перевертывал листы и с нетерпением ожидал, когда пройдет положенный час. Марья Алексеевна, может быть, и догадывалась, на какие хитрости подымался ее сынок, но она делала вид, будто ничего не замечает, и продолжала давать ему положенное вознаграждение. Ему стало скучно бормотать без связи и толку заученные фразы, да и совестно обманывать добрую свою мать. Он решил читать с пользою и понимать, что читает. Вот для того он взял лексикон (словарь), начал приискивать каждое незнакомое слово и таким образом скоро научился по-французски» (с. 628). Но только ли об обучении языку вы узнали из этого отрывка? Что добавил он вам к образу известного баснописца? Думается, что и его «русскость», и его совестливость, и его трудолюбие не раз вспомнятся начинающим читателям, если они услышат в нашем пересказе хотя бы один этот эпизод.

Интересны для учителей и три репринтных издания полного собрания басен И. А. Крылова. Они привлекают читателя с нескольких точек зрения. Во-первых, тем, что каждое из них начина-



Повышение скорости и одновременно качества чтения

Для развития техники чтения на уроках русского языка мною велась работа над объемом оперативной памяти учащихся с помощью зрительных диктантов, которые разработаны и предложены профессором И. Т. Федоренко. В каждом из 18 наборов, предложенных профессором, включено по 6 предложений. Особенность этих предложений такова: длина предложения увеличивается постепенно, по одной-две буквы, с первого по шестое.

Работа со зрительными диктантами организовывалась следующим образом: мною вывешивался плакат с напечатанными крупным шрифтом шестью предложениями одного из наборов, закрытый листом бумаги (предложения можно написать и на доске). Объяснив цель работы, постепенно перемещала вниз лист, закрывающий плакат, предъявляя детям только одно предложение. Дети в течение определенного времени, которое для каждого предложения указано профессором И. Т. Федоренко, читали это предложение молча и старались запомнить. По истечении времени (от 4 до 7 с) предложение вновь закрывалось, а ученики по памяти записывали его в тетрадь. Затем следовала экспозиция, чтение, запоминание и запись второго предложения и т.д.

На такую работу с одним набором предложений на уроке русского языка уходило от 6 до 8 минут.

Проверка записанного в тетради может устно и не проводиться. Однако если дети во время самопроверки часто дописывают предложения, то надо на следующий день повторить работу с этим же набором снова. Переходить к следующему набору рекомендуется только после того, как почти все дети успевают запомнить и правильно записать экспонируемые предложения.

Главное условие проведения такой работы – ее систематичность, т.е. зрительные диктанты должны проводиться ежедневно.

Этот учебный материал был использован мною также с целью повторения и обобщения

знаний по таким темам, как: «Главные и второстепенные члены предложения», «Связь слов в предложении. Словосочетание», «Части речи», а также для введения детей в новые темы: «Однородные члены предложения», «Падежи имен существительных».

Для улучшения техники чтения в классе постоянно ведется работа и по развитию у детей периферического зрения (умения видеть без движения зрачков глаз одновременно по несколько слов). Мною использовались упражнения с буквенными, цифровыми таблицами, предложенные А. Т. Степанищевым в его книге «Читать можно быстрее»³. Для тренировок я заготовила таблицы размером 7,5 x 5,5 см для каждого ребенка с крупными знаками, причем таблицы различались количеством знаков в мелких квадратах. Сначала мы работали с таблицами, содержащими в мелких квадратах один знак (букву или цифру), а потом два знака (2 буквы; см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

Ш	К	Х	Ч	Б
Ц	О	А	Ж	Х
З	У	Ф	Р	Д
Ф	П	И	Н	Л
М	Г	В	С	Е

Таблица 2

ДЕ	ИЛ	ПУ	ТА	МА
АЧ	ИЛ	ТА	АП	ПУ
ЯЧ	СМ	ТИ	БЮ	ВА
ФЫ	ВА	ПР	ОЛ	ДЖ
УК	КЕ	РО	ЛД	ОТ

Затем три знака (буквы); (см. табл. 3) и наконец переходили к таблицам со смешанными знаками (буквы и цифры) одновременно (см. табл. 4)

Таблица 3

НЕТ	НАП	ТИК	ЛУЧ	ШЕН
ЧАЯ	ЯЫЧ	ЧВС	САМ	МПИ
ПИР	ИРТ	ОТР	ТОБ	БОЛ
ФЦЫ	ВУФ	ВКА	ПЕА	РЕП
ЯЦЧ	СУЧ	МКЯ	СЕИ	ТШБ

Таблица 4

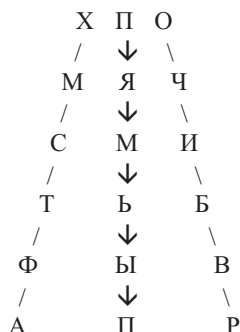
А	33	И	90	Д
22	4	Я	7	1
Л	10	У	Е	18
24	Ю	2	0	К
9	3	М	23	В

Работа с этими таблицами проводилась следующим образом: на уроке русского языка

³ Степанищев А. Т. Читать можно быстрее. – М.: Моск. рабочий, 1988.

или математики во время игровой паузы дети считывали таблицу, удерживая взгляд в ее центральном квадрате. На это отводилось 90 с. Скорость считывания у всех была разная – от 2 до 6 знаков. Со временем она увеличивалась в среднем на 3–4 знака. Работа с одной таблицей велась до тех пор, пока ребенок не выучивался считывать в таблице все знаки.

Приведу еще один тип упражнения для развития периферического зрения. Двигаясь взглядом только по центральной вертикальной линии сверху вниз, надо назвать буквы, размещенные на боковых линиях:



Таким образом, уже во втором полугодии ребята научились одним взглядом охватывать 2–3 слова и поэтому скорость чтения у них значительно увеличилась.

А вот как проходила работа над развитием речи учащихся (синтаксический уровень).

Работа велась на уроках русского языка. Посвящалась она правильному построению высказываний. Разнообразные упражнения для этого были взяты мною из книги основоположника русской методики К. Д. Ушинского «Родное слово».

В первой после «Азбуки» «Книге для чтения» К. Д. Ушинского встречаются такие виды упражнений:

1. Неоконченные фразы, которые должен окончить учащийся;

Учащийся списывает видовые названия с прибавлением родового.

Смородина – ягода, а рыжик?..

Золото – драгоценный металл, а железо?..

Кисть – часть руки, а рука?..

Овца – домашнее животное, а лиса?..

ется биографией писателя. Казалось бы, зачем три раза читать биографию одного и того же человека? Но если вы этого не сделаете, а ограничитесь только чтением какой-то одной статьи, то можете многого не узнать вообще. Самая краткая биографическая справка помещена в книге «Басни Крылова. Полное собрание с 75 рисунками Н. В. Денисова. (М.: РИПОЛ, 1997). В ней даются основные вехи биографии писателя: где родился, жил, учился, а также перечисляются его литературные произведения. Эту статью можно дать для чтения и детям, чтобы они самостоятельно узнали, каким был И. А. Крылов и что он писал. Оказывается, писал он не только басни, хотя именно басен написал много и они его прославили.

А если вы прочтаете биографию по книге: И. А. Крылов. Басни [Биогр. И. А. Крылова, написанная П. А. Плетневым] (Калининград, 1994), то помимо обычных биографических сведений узнаете, что «природа послала в дар Крылову не только тонкий и счастливый талант, но и удивительную твердость в исполнении трудных дел, когда он предпринимал их». Это касается и работы над баснями: басня «Дуб и трость» переделывалась «до десяти раз. Еще более изумил он всех твердостью воли своей, выучившись на 51-м году, без учителя, греческому языку, которого прежде совсем не знал...».

Наконец, самая полная биографическая справка предлагается в книге: Полное собрание басен И. А. Крылова. С биографией и словарем М. Н. Никольского, с портретами, видами памятника и могилы Крылова, с 32 рисунками Н. Ольшанского и П. Беллингерста. (Йошкар-Ола, 1995). Из этой биографической статьи можно многое узнать не только о жизни и творчестве самого Крылова, но и о том, что его отец был армейским офицером и отличился при защите Яицкой крепости от Пугачева, и много других подробностей из разных периодов жизни Крылова. А басни Крылова были так известны и любимы в России, что даже император Николай в числе подарков своих на Новый год великому князю наследнику (впоследствии императору Александру Николаевичу) прислал сыну своему бюст Крылова». Очень многое можно узнать, прочитав эту биографию, а немало можно и у в и д е т ь, так как книга хорошо иллюстрирована.

Вообще все названные книги привлекают читателя хорошими черно-белыми иллюстрациями, которые представляют эпоху и обогащают наше представление о ней. Тут значимо все: и необычность выражений лиц людей (и морд животных), и тщательность прорисовки сюже-



2. Распространение предложений.

Вот образец, данный К. Д. Ушинским:

Пахал. (Кто?) Крестьянин пахал (что?). Крестьянин пахал поле (чем?). Крестьянин пахал поле сохой (где?). За садом крестьянин пахал поле сохой (когда?). Вчера за садом крестьянин пахал поле сохой (как?). Вчера за садом крестьянин пахал поле сохой очень усердно.

Канарейка улетела. Какая? Откуда? Куда? Когда?

Яблоко упало. Какое? Когда? Где? С чего? На что? И т.д.

Разумеется, мы выполняем такого рода упражнения, опираясь на современные представления и используя привычную вам лексику.

Эти упражнения дают возможность детям практически усвоить конструкцию предложения в русском языке и пользоваться полученными знаниями, с тем чтобы правильно выражать свои собственные мысли.

3. Составление рассказа по вопросам.

Дом. Что такое дом? Из чего строят дома? Кто и из чего строит деревянные дома? Что у дома сверху? Что с боков? Что снизу? И т.д.

Расширение, углубление, упорядочение читательского кругозора

Процесс всей учебно-воспитательной работы с третьеклассниками был пронизан постоянным знакомством учащихся с детскими книгами и обращением к книгам при каждом удобном случае на всех уроках.

Работая с детской книгой на уроках, я стремилась приучить детей к соблюдению последовательности читательских действий: чтение любой книги предварялось коллективным рассматриванием 1-й и 4-й страницы ее обложки. Дети с моей помощью читывались в название книги (заглавие и фамилию автора), рассматривали иллюстрации, сопоставляя их с названием книги, чтобы дать предварительный прогноз о возможном ее содержании. Этот прогноз они учились уточнять, рассматривая книгу постранично. Затем они упражнялись в самостоятельном умении найти и выбрать в книге то произведение, которое каждому из них хотелось бы прочитать, и только после этого обучались вдумчивому прочтению понравив-

шегося произведения с последующей проверкой правильности своих читательских ожиданий.

Наряду с урочной работой для формирования ребенка-читателя нами проводилась и внеурочная работа с детской книгой.

Прежде всего мною был организован уголок чтения (до III класса дети не работали в специально отведенном под книги месте). Он имел такую форму: подставка для книг, держатели для плаката с домашним заданием, стол для текущей работы учащихся и для размещения картинок.

Уголок чтения дает возможность детям систематически знакомиться с новыми для них книгами. Но сначала надо научить детей рассматривать книги, причем они могут овладеть этим только под руководством учителя. Этим мы были вынуждены заниматься не только на уроках внеклассного чтения, но и на всех уроках, где возникала необходимость или потребность обращения к незнакомой книге.

Кроме того, в 1-й и во 2-й четверти в нашем классе были проведены две литературные викторины: «Волшебные слова» и «Наш любимый Буратино». Подготовка учителя заключалась в отборе вопросов и необходимого оборудования (иллюстрации, эмблемы, жетоны). Ребята внимательно читали книги по теме. Они с нетерпением ждали дня проведения викторины и по окончании ее изъявили желание еще раз поучаствовать в таких играх.

В 3-й четверти у нас в классе было проведено заседание КВН «Вспоминая сказки Х.-К. Андерсена». Учитель готовил оборудование (таблички со словами, картинки, призы). Учащиеся в течение двух недель читали сказки Х.-К. Андерсена, причем сказки были распределены по желанию между детьми. Два ученика от каждой команды готовили небольшой диалог (отрывки подбирал учитель вместе с детьми), с тем чтобы в конкурсе «Домашнее задание» игроки отгадали сказку.

В этой же четверти был проведен и конкурс лимериков «Нелепица». Дети узнали, что такое лимерик, как его создавать. Перед конкурсом учащимся было дано объяснение того, как надо

рифмовать строчки, с демонстрацией образцов. На подготовку отводилась одна неделя. На конкурсе ребята читали свои лимерики. У всех учеников оказались великолепные стихи.

*Жил да был сосед,
Замечательно одет.
Каждое утро вставал
И одежду свою менял.
Вот такой сосед.*

*Одна девочка Марина
Любила очень мандарины.
Съела кусочек,
Стала, как грибочек.
Вот такая девочка Марина.*

Опыт работы убедил, что все это позволяет учителю ненавязчиво вводить детей в разнообразный мир книг, будить интерес к книгам, к структуре и мелодике родной речи, создавать условия для осознания детьми своих личных возможностей при осуществлении читательской деятельности.

Работа с детьми по такой системе убедила меня в том, что для формирования у третьеклассников положительной мотивации обращения к книгам при переучивании необходимо соблюдать и некоторые общепедагогические условия:

- поощрять ребенка за любой видимый успех;
- создавать ситуации для проявления детьми успехов в читательской деятельности, когда ребенок прилагает доступные ему усилия;
- вести разъяснительную работу с родителями, которым даются рекомендации, как они могут помогать учителю в деле воспитания квалифицированного ребенка-читателя;
- учитывать общие интересы детей, предлагая им книги для чтения-рассматривания.

Замеры и опросы⁴, проведенные в начале марта 1999 г., а также наблюдения за детьми свидетельствуют о заметных сдвигах в подготовке учащихся-читателей.

У всех ребят увеличилась скорость чтения. В основном они читают теперь целыми словами, хотя у некоторых сохраняется рецидив послогового чтения.

тов и пейзажей, и виньетки, и компоновка текстов и рисунков. А поскольку культура (материальная и духовная) реализуется и задается, по мнению А. Н. Леонтьева, в вещах, то репринтные издания вводят читателя именно в ту культуру, которая была свойственна неведомому детям времени.

Однако нельзя не остановиться и на специальных изданиях басен для детей младшего школьного и дошкольного возраста. Это очень разные книги: книжка-раскладушка И. А. Крылов. Квартет / Художник М. Майофис (СПб.: Сова, 1997), книжка-раскраска И. А. Крылов. Басни / Художник А. Кузнецов (М.: Околица, 1997), серия книжек-произведений басен Крылова в оформлении художников В. и А. Коркиных (издательство «Летопись»), а также ряд книг в подарочном оформлении издательств «Белый город», «Пилигрим», «Герион».

Если дети с вашей помощью рассмотрят на уроке разные издания хотя бы одного и того же произведения, это даст богатую пищу для работы их воссоздающего воображения, поможет осмыслить опыт, заключенный в басне, и запомнить его.

Конечно, в изданиях 90-х годов персонажи басен И. А. Крылова «осовременены», но в разной мере и с разными намерениями. Внимательное их рассматривание с детьми, выявление детьми тех, что предпочтительнее в сравнении друг с другом и, допустим, с классикой иллюстрирования (имеем в виду рисунки Е. Рачева), — это прекрасный учебный материал для развития мышления и речи детей. Работа над словом, подкрепленная графическими образами, позволит детям многое осознать и пережить, а вам поможет увидеть ваших учеников нередко с очень неожиданной стороны.

Рассматривая книгу: И. А. Крылов. Басни. Илл. А. М. Канаян. (М.: Пилигрим, 1998), хочется отметить, что при ее оформлении художник не только проиллюстрировал эпизоды некоторых басен, но и сопроводил каждую страницу книги разнообразными орнаментами и виньетками, что также создает определенное настроение при чтении текста. Кроме того, в этом издании есть «Словарь объяснений слов и выражений» для детей. На него непременно стоит обратить внимание учащихся. Например, в басне «Кукушка и орел» Крыловым употребляется глагол «честить», который сейчас используется нами в значении «ругать», называть обидными словами. Но в данной басне значение этого глагола совсем иное, и его нам подсказывает «Словарь...»: *честить* — значит «называть, именовать». И если учащиеся не будут

⁴Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников. — М., 1983.



Объем оперативной памяти тоже увеличился. Детям во время упражнений требуется все меньше и меньше времени для запоминания предложений. Среднее поле чтения 3 слова.

Читательский кругозор у детей немного расширился. По сравнению с первым опросом при повторном опросе большинство третьеклассников смогли указать тему книги, которую они читают (о животных, о приключениях, о подвигах русских богатырей, сказки), назвать заглавие книги, а один ученик (причем «средний») написал и заглавие книги, и фамилию автора.

Дети стали приносить интересные для них книги в класс и коллективно рассматривать их. Если это были серийные книги, то они по собственной инициативе старались находить книги из этой же серии и показывали их друг другу. У учащихся вызывал интерес отрывок из книги, помещенный в хрестоматию, и появлялось желание прочитать книгу полностью. Они уже могли отличить книгу, содержащую

одно произведение, от книги-сборника. После просмотра незнакомых книг – выбрать книгу на нужную тему и дополнить выставку знакомой книгой на ту же тему.

При переучивании эти результаты я оценила как положительные (иных трудно было ожидать), тем более, что у большей части детей появился явный интерес к чтению книг по собственному выбору. Этот интерес фиксировался визуально: если в начале и даже в середине учебного года учащиеся овладевали последовательностью читательских действий, которые помогали увидеть в книге обращенную к ним речь автора, то в конце года они пытались уже самостоятельно реализовать свои умения общаться с книгой-собеседником: с интересом работали в уголке внеклассного чтения, выбирали понравившуюся книгу, правильно рассматривали ее, прогнозировали содержание, вдумчиво читали. Если книга соответствовала ожиданиям ребенка, то у него возникало желание найти книгу на ту же тему и прочитать ее.

О. А. ОБНОРСКАЯ,

учитель средней школы № 1748 Москвы

Почему мои дети любят читать

Мне казалось, что, работая 10 лет в школе, я знаю, чему учить детей на уроках обучения грамоте, классного и внеклассного чтения. Но, к сожалению, в каждом моем классе было немало ребят, которые не читали книг без принуждения со стороны взрослых.

В феврале 1999 г. я окончила педагогический факультет МГПУ. Училась на вечернем отделении, работала и продолжаю работать в школе № 1748.

В университете я узнала о том, что существует наука о читателе, которая объясняет, почему современные дети не читают. Овладевая наукой о формировании ребенка-читателя, я поняла, что в моей работе не было системы, т.е. на уроках обучения грамоте мы усердно,



но изолированно от цели – читать книги – учились раскодировать текст; на уроках чтения работали с текстом произведения из хрестоматии, и лишь к уроку внеклассного чтения дети приносили прочитанные дома книги. Но кто и когда их учил читать книги?!

Это сейчас я знаю, что учить детей читать книги надо специально, что обучать чтению-

общению следует с первого учебного дня, с первого урока в I классе. Учитель должен помочь каждому ребенку увидеть в книгах собеседников, нужных и мудрых друзей, научиться различать их и «разговаривать» с ними, овладевая всеми читательскими премудростями (грамотой, работой с текстом произведения, выразительным чтением) не для оценки, не для меня, не для папы с мамой, а для себя, чтобы с помощью книг-собеседников лучше осознать себя и понимать окружающий мир.

Теперь я знаю, что познакомиться с теорией формирования типа правильной читательской деятельности и с методикой работы, которая детально разработана и сейчас уже неоднократно описана, может любой учитель, обратившись к специальным пособиям, разработанным Н. Н. Светловской: «Основы науки о читателе» (М., 1993); «Введение в науку о читателе» (М., 1997); «Теория методики обучения чтению» (М., 1998) и др.

Кроме того, эти вопросы постоянно поднимаются в статьях журнала «Начальная школа», начиная с № 9 1995 г. и по 1998 г. в рубрике «Как работать с приложением к журналу «Начальная школа», «Книга, здравствуй!».

И вот у меня опять I класс, работающий по программе 1–3. Класс очень сложный, так как много трудных детей из неблагополучных семей. Родителей, заинтересованных в воспитании детей, мало. Несколько человек из класса не знали букв, цифр, не могли назвать домашний адрес и ответить на, казалось бы, простые вопросы: каких животных ты знаешь? Какое сейчас время года?

Это свидетельствует о том, что у таких детей явная задержка в развитии.

С первого сентября я начала обучать детей чтению в строгом соответствии с теорией формирования читательской самостоятельности, ни на шаг не отступая от методических рекомендаций.

На уроках обучения грамоте мы не только анализировали звучащую речь и работали со схемами, но перед чтением странички «Букваря» по специальным опорам (столбикам слов, заглавию, иллюстрации) предвосхищали то, о

знать прежнего значения данного глагола, то они неверно поймут и смысл произведения. Однако создатели этого «Словаря» сами не всегда точны. Например, мы не можем согласиться, что толкование выражения «на задних лапках ходить» («Две собаки») — значит просто «прислуживать кому-либо». Нет, такое объяснение не полно отражает смысл данного выражения: здесь это не просто «прислуживать», а «выслуживаться, заискивать».

Рассматривая издание басен Крылова в серии «Сказки русских писателей. Для семейного чтения» (Илл. А. Митрофанова. М.: Белый город, 1997), мы хотим обратить внимание на название серии — «Сказки русских писателей» и на смысловое взаимодействие этого названия с жанром помещенных в книге произведений: басни. У детей непременно возникнет вопрос: разве басня — это сказка? И вы должны быть готовы к ответу. Сказка — это жанр устного народно-поэтического творчества, «эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел... От других видов художественного эпоса сказка отличается тем, что сказочник рассказывает ее, а слушатели воспринимают ее прежде всего как поэтический вымысел, игру фантазии»¹. А басня — «короткий рассказ в стихах или прозе с прямо сформулированным моральным выводом, придающим рассказу аллегорический смысл... Повествовательной частью басня сближается со сказками...»². Басня, как и сказка, — жанр сюжетный и, следовательно, для нее важно четкое развитие сюжета, а это значит ряд конкретных действий. Действующими лицами в басне чаще всего являются уже знакомые детям по сказкам животные и звери. События в басне разворачиваются быстро, характеры героев как бы единожды заданы, их поведение можно легко предсказать. И не будь в басне морали, идущей от притчи, басня легко превратится в короткую сказку. (Не поэтому ли Л. Н. Толстой, великий художник слова, помещая басни в своих учебных книгах, как правило, изымал из текстов мораль как не свойственную подлинной литературе назидательность?)

Несколько слов о серии книг «Басни дедушки Крылова» художников Владимира и Александры Коркиных. Смысл издания произведений се-

¹Литературный энциклопедический словарь. — М., 1987. — С. 383.

²Там же. — С. 46–47.



риями состоит в определенной систематизации детской литературы: название той или иной серии содержит указание на общий признак или назначение книг, которые изданы серией.

В серии, о которой идет речь, к настоящему времени вышло не менее 9 отдельных книг-произведений, каждая из которых поэтапно развивает сюжет басенного произведения И. А. Крылова и каждый этап очень выразительно иллюстрирует. Компонировка текста и иллюстраций облегчает чтение-воссоздание басни даже слабому ученику, а для сильных расширяет возможность творческого восприятия сюжета почти безгранично. Эти книги очень хороши для организации самостоятельного детского чтения, для литературных игр на уроках-утренниках и т.п.

К сожалению, на книжном прилавке вам могут встретиться книги, в которых не учтена специфика восприятия литературы младшими школьниками. Таково, например, издание басен Крылова для младшего и среднего возраста в серии «Школьная библиотека» (СПб., 1995). Это издание мы не рекомендовали бы использовать в начальной школе (хотя бы в I–II классах), так как сама книга не помогает учащимся осваивать опыт, заключенный в художественном произведении: в ней нет ни одной иллюстрации, а автор так изображен на обложке, что, безусловно, не вызовет у детей никаких положительных чувств. Конечно, эта книга может быть полезной для самих учителей, так как содержит примечания к басням, которые помогут им при подготовке к занятиям, но ведь адресована-то она детям.

На современных прилавках юным читателям и их родителям может встретиться и книга с басней И. А. Крылова «Квартет» (художник М. Майофис. – СПб.: Сова, 1997). Это книжка-раскладушка. Такие книги, как известно, хороши для обучения чтению тех детей, у которых неразвиты память и воображение, а потому они не хотят и не любят читать. Однако рекомендовать именно это издание для указанной цели мы не можем. Иллюстрации к басне выполнены в лубочной манере, а их компоновка не помогает освоению содержания.

Наконец, последнее. Среди учителей и родителей часто бытует мнение, что детская книга с яркими, красочными иллюстрациями полезнее и предпочтительнее книги с черно-белыми иллюстрациями. Но так ли это? Как отмечают специалисты, надо «ценить книгу за ее развивающий потенциал – за возможность смотреть и видеть, видеть и хотеть смотреть еще и за простор для мысли, для раздумий, для сотворчества»³. С этой точки зрения определенную ценность представляет

чем нам предстояло прочитать, т.е. учились **думать над книгой до чтения**. Затем мы вместе думали над тем, что читаем: рассматривали и вспоминали книги, иллюстрации из которых представлены на страницах «Букваря». А один раз в неделю знакомились с новыми для учащихся детскими книгами по системе внеклассного чтения. С этой целью весь класс приобрел детские книги из библиотечки журнала «Начальная школа» из серии «Книга, здравствуй!».

Первый месяц мне было очень трудно: дети не умели слушать, запоминать прочитанное. У них быстро наступало утомление. Но я продолжала готовиться к занятиям в строгом соответствии с принятой мной теорией и методикой обучения чтению. Результаты начали сказываться где-то на 3–4-й неделе обучения, а спустя месяц я заметила, что многие ребята уже не только охотно слушают, но и переживают, и запоминают услышанное. Они с интересом рассматривают книгу, из которой им читалось произведение, думают, может ли быть в книге прочитанное произведение или нет, с радостью находят его.

Каковы же результаты первого полугодия?

Мой класс читает без ошибок с полным осознанием читаемого. Читательский кругозор у детей для их возраста и сроков обучения достаточно широк: дети знают более 20 внепрограммных книг и хорошо помнят их содержание. Чтение стало одним из любимых для детей уроков.

Помню, как однажды мне пришлось изменить привычный порядок уроков и меня приятно удивило, что каждую перемену ребята спрашивали меня, когда же наконец будет чтение. В другой раз, дочитав одну из глав новой книги, я предложила детям записать домашнее задание, сославшись на то, что до конца урока осталось всего две минуты. Вдруг раздался голос одного из учащихся класса: «А если бы еще почитать!»

Теперь моих первоклассников, особенно Юлию и Аркашу, во время перемены нередко можно увидеть в уголке чтения или на диване, где они в окружении друзей рассматривают

³ Светловская Н. Н. Введение в науку о читателе: лекционно-практический курс. – М., 1997. – С. 125.

детские книги, что-то обсуждая и демонстрируя друг другу. Настя Ф., пришедшая в класс грамотной, привыкла до школы брать и читать одновременно несколько книг и ни одну не дочитывать до конца. Сейчас она не разбрасывается, а долго выбирает, но зато основательно читает одну какую-то книгу. Даша Е. читала вслух газеты, журналы, взрослые книги, чтобы доставить радость родителям. Сейчас она выбирает, главным образом, доступные ей детские книги. Лиза Б. до февраля путала цифры, не могла прибавить и вычесть единицу, зато буквы запомнила все и читает без ошибок 32 слова в минуту с полным осознанием читаемого, – а это наша большая победа.

Вообще я заметила, что систематическая аналитико-синтетическая работа с детской книгой и среди книг оказывает на детей весьма благоприятное влияние, особенно на их общее развитие. Иначе как объяснить, что победителями в интеллектуальном марафоне в школе и в округе (у Дамира А. 1-е место, а Настя Б. заняла 1-е место в городе в конкурсе чте-

цов) стали дети из нашего, изначально слабого I «А» класса. И все-таки нами сделан в чтении пока лишь первый шаг. Впереди нас ждут новые встречи с очень разными книгами, с которыми ребята не могут не захотеть беседовать, так как делать это уже приохотились.

Моя работа с книгой в рамках теории формирования читательской самостоятельности нашла свою поддержку и со стороны администрации школы, а это так важно, когда тебя понимают.

Вместе с завучем школы **Тамарой Валентиновной Ветошниковой** мы готовы помочь всем желающим учителям познакомиться с принятой нами методикой чтения и освоить современную теорию и технологию формирования ребенка-читателя. На базе школы в этом году, как и в предыдущем, будут функционировать курсы для учителей округа. А в нашей школе учителя всех первых классов (у нас их три) уже начали целенаправленную работу по системе внеклассного чтения, которой я слеую в течение двух последних лет.

Ю. Е. ВАЛАТИНА,

учитель начальных классов, выпускница 1998 г.

Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии

То, что с детьми теперь работать труднее, чем 10–15 лет назад, не нуждается в доказательствах. И уже не секрет, что год от года растет число детей с различными видами аномалий. Поэтому вопросы, связанные с изучением умственной отсталости, на мой взгляд, в настоящее время относятся к числу наиболее актуальных для любого учителя начальных классов. Внимание к проблеме детей-олигофренов, т.е. детей, имеющих различные поражения центральной нервной системы, вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается, а все больше возрастает (об этом свидетельствуют данные по всем странам мира). Кроме того, в последнее

время отмечается значительный рост числа учащихся массовых школ, отстающих в учебе. Слабое здоровье школьников становится одной из причин, влияющих на неусвоение школьной программы. Учебные нагрузки и напряженный темп школьной жизни приводят к резкому ухудшению самотического и психического здоровья ослабленного ребенка.

Как же быть? Сможем ли мы, учителя, в этой непростой ситуации не только обучить каждого ребенка бегло читать, грамотно писать, хорошо считать, но и сохранить, а если нужно, то и восстановить его душевное здоровье и эмоциональное благополучие?



Ю. Е. Валатина с учениками

Постараюсь описать опыт своей работы с детьми, имеющими серьезные аномалии в развитии.

Я – молодой специалист. Работаю в школе второй год. Мои первые ученики – учащиеся специальной (коррекционной) школы для детей с умственными и физическими недостатками. В классе 12 человек, один из которых находится на надомном обучении. Воспитание и обучение надомников осуществляется специально подготовленными учителями-дефектологами. В нашем I классе 7 мальчиков, двое из которых поступили к нам в этом учебном году, и 5 девочек. Часть детей пришла из садиков по рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. Некоторые не посещали садик. Это «домашние» дети, а двое пытаются освоить I класс уже в третий раз.

С первых же уроков стало ясно, что все дети совершенно не подготовлены к школьному обучению. Они не умеют подчиняться школьным требованиям, не могут ни на чем сосредото-

точиться. Бывало, что ребята на уроке вставали и ходили по классу, или под влиянием аффекта начинали бить друг друга.

Многие дети были неуклюжи, неловки, не могли самостоятельно надеть обувь, застегнуть пуговицы или молнию на одежде – сказывалось недоразвитие моторики. Дети не знали своих адресов и имен близких (даже мам).

Учебный материал усваивался ими с трудом и только после многократных повторений. Все это вызывало определенные трудности на уроках. Кроме того, общение между педагогом и учащимися было затруднено, так как произносимые детьми фразы мне приходилось «переводить» с детского языка на общепринятый и наоборот. Например, Яна К. при подготовке к школьному празднику так воспроизвела строчку из стихотворения С. Я. Маршака «Первое сентября»: Ф гавогах и на феве (что означает «В городах и на селе»). А вот что сказал Ваня З.: «А мы зелали фатафафию!» (имелась в виду фотография). Говоря об этом, сле-

дует отметить, что несколько моих учеников имеют инвалидность по речи, следовательно, процесс их обучения оказывался еще более затрудненным.

Словарный запас у детей был беден и слабо расчленен: ребята часто путались в обозначении сходных предметов. Например, пальто, шубу, плащ они называли только словом *пальто*, а свитер, рубашку, куртку обозначали словом *кофта*. В лексике многих детей отсутствовали слова-обобщения (*игрушки, обувь, мебель* и т.д.); ребята неправильно называли детенышей животных (щенок – *собаченочек*; жеребенок – *лошаденок*).

Таким образом, приступая к работе, я понимала, что недоразвитие познавательной деятельности моих учеников, своеобразие их речи, а также свойственные им психопатические особенности непременно отрицательно скажутся на всем учебном процессе. Поэтому мне предстояло искать и находить те методические средства, которые позволили бы снизить меру трудности, вызванную заболеванием.

В сложившейся ситуации, когда поражение следовало за поражением, очень трудно было не сдаться, не опустить руки. Поэтому, помня, что *аномальное развитие ребенка не отмечается лишь отрицательными признаками* (это не столько отрицательное, дефектное, сколько *своеобразное* развитие), я начала искать те «колоссальные, богатые жизнью области, которыми обладают дети, страдающие ненормальностями» (Л. С. Выготский).

Как известно, одним из важнейших условий адаптации любых детей, а тем более детей-олигофренов, является овладение грамотой. Поэтому большое внимание я уделяю урокам чтения и развития речи, а также занятиям внеклассным чтением.

Что же так привлекло меня в этих занятиях? Очевидно, то, что учитель, проводя их, напоминает хорошего садовника: он не пытается вырастить из ромашки одуванчик, а создает для каждого оптимальные для него условия развития.

Именно занятия внеклассным чтением (при правильной их организации) позволяют

для обучения чтению басен и книжка-раскраска: И. А. Крылов. Басни / Художник А. Кузнецов. (М.: Околица, 1997). Правда, иллюстрации в данной книге достаточно схематичны, но точны и потому хорошо взаимодействуют с текстом произведений, помогая учащимся в осмыслении жизненного опыта и оставляя простор для детского воображения и сотворчества. Словом, выбирая книгу для детей, надо помнить, что это инструмент для чтения, облегчающий или затрудняющий нелегкий труд – общение с собеседником, которого как бы и нет. Поэтому в детской книге важен каждый ее элемент и особенно их взаимодействие, обеспечивающее адекватное замыслу автора читательское восприятие.

П. Б. КОЧЕТОВА, студентка МГПУ



«Вижу в тумане я детство мое...»

Ю. И. Коринец и его проза

Сейчас в библиотеках и магазинах появилось много хорошо оформленных и достойных по содержанию детских книг. Их выбор огромен, но дети от этого не стали читать больше и лучше. Наоборот, круг чтения исказился: его составляют комиксы, романы ужасов, плохая фантастика и детективы. Наиболее прилежные дети добросовестно и обреченно одолевают школьную программу. И это среди моря изданий классики детской литературы! (Буллычев К. Приключения Алисы. – М., 1992; Томина Ю. Г. Карусели над городом: Повесть. – СПб., 1993; Крапивин В. Тополия рубашка: Повести. – М., 1994 и др.)



создать условия, при которых ребенок сам начинает постепенно осознавать, что ему нравится, а что не очень и кто он такой на самом деле.

Вот Катя И. Девочка появилась в нашем классе в середине учебного года, во II четверти. Всем ребятам она показалась тогда маленькой и беззащитной, ее так и называли – «Дюймовочка». Хотя Катя самая старшая из ребят нашего класса (ей уже 11 лет), она не контактировала с детьми своего возраста, находясь в полной изоляции у себя дома. Придя в класс, Катя совсем ничего не говорила, отвечала на вопросы детей и учителя одними губами. Во время Катиного ответа весь класс затихал, чтобы услышать едва различимый шепот. Но постепенно, ощущая наше к ней внимание, Катя заговорила.

На следующий день после очередного занятия внеклассным чтением, посвященного сказке любимца моих детей – В. Г. Сутеева, Катя принесла и свою любимую книгу, гордо заявив:

– Вот!

– Ах, – восхищаюсь я. – Дети, смотрите, что Катя нам принесла!

– Да это книжка! Су-те-ев! – кричит Ниль. – Я ее знаю! «Кто сказал «Мяу!»».

Все ребята постепенно сбиваются в кучку и начинают, перебивая друг друга, рассказывать уже известную им сказочную историю.

Или Аня Г. Девочка очень сложная, вспыльчивая, но отходчивая. Сейчас живет в интернате, так как мама отказалась от нее. Ребенка подобрали на улице, приютили, накормили, одели. Сейчас Аня учится в I классе, но, скорее всего, тех страшных лет уже не выкинуть из ее жизни, и они постоянно дают о себе знать. Аня – заводила драк, ссор. Из уроков самое сложное для нее – чтение. Она хоть и знает некоторые буквы, но в слоги сливает их с большим трудом. Каждые пять минут урок прерывается ее грозными возгласами:

– Опять читать? Надоело! Не умею! Не хочу! (Нецензурные выражения, разумеется, я здесь не привожу.)

Но вот начинается занятие внеклассным чтением. Аня сидит молча, все внимание устремив на книжку, которую я держу в руках (это книга А. А. Барто «Игрушки»). Мы пробуем прочитать надписи, рассматриваем иллюстрации, размышляем о том, почему нарисовано так, а не по-другому. И вдруг...

– Я-я... знаю! Здесь про бычка!

И Аня без разрешения проносится к доске и, улыбаясь во весь рот, не переводя дыхания, начинает:

– Идет бычок качается, вздыхает на ходу...

После ее выступления в классе тишина, а потом аплодисменты.

Руку поднимает Алеша К., который до этого времени не сказал ни слова. (Он у нас новенький. В этом году Леша уже третий раз пошел в I класс.)

– Я тоже знаю стихотворение, – тихо говорит он.

– Да? – радостно удивляюсь я. – Ты его расскажешь?

Леша кивает головой и очень медленно, словно чего-то опасаясь, выходит к доске.

– Только оно совсем коротенькое, – как бы оправдываясь, говорит он и читает стихотворение про Таню: – Наша Таня громко плачет...

Зато с каким интересом, перелистав всю книгу, дети искали и нашли прочитанное Алешей четверостишие. Их удивлению и радости не было конца!

А я, обдумывая случившееся, вспоминаю: еще А. Н. Леонтьев отмечал, что правильная или неправильная деятельность учителя вносит серьезные коррективы в развитие ребенка. Подтверждением этому стал появившийся в последнее время термин «приобретенная олигофрения», когда здоровый ребенок в результате «экологически грязного» обучения и воспитания может производить впечатление умственно отсталого. В существующих публикациях уже давно предложен выход, помогающий избежать «загрязнения экологии ребенка» и заключающийся в замене для детей плохого окружения хорошим. А ведь оно часто заложено в книгах!

Технология работы с детской книгой на занятиях внеклассным чтением для массовых

школ разработана и детально описана в ряде методических пособий. Однако, наблюдая за своими учениками, я окончательно пришла к выводу, что психофизиологические особенности умственно отсталых детей диктуют внесение некоторых изменений в методику работы с детской книгой на подготовительном этапе обучения.

Поэтому для получения нужного результата я изменила сроки и характер подготовительной работы с детской книгой в начале обучения. На этап подготовки к слушанию нового произведения я отвела не 2–3 минуты, как рекомендуется в структуре занятий для массовых школ, а от 10 минут до нескольких дней. Так, в течение недели на разных уроках мы работали с книжкой-самodelкой Ю. Коринец «Лапки». Сначала для облегчения восприятия мы убрали из этой книги весь текст, поэтому на уроках развития речи дети только по картинкам, вглядываясь в них, учились называть каждый объект. Затем, освоив лексику, придумывали свою историю о «лапках». На уроках рисования, рассматривая книгу еще раз, пробовали раскрашивать ее страницы. Таким образом, по этой самodelке без текста я провела серию уроков.

И каждый день дети просили начинать работу с этой книги.

— Где же мои «лапочки», — говорила Аня.

Все начинали приговаривать:

— Лапки! Лапки! Только лапки! А учиться мы не будем!..

Но на «лапках»-то мы и учились. Под видом игры учились всему: дисциплине и умению слушать, различать цвета и развивать свою речь и пальчики (мелкую моторику рук).

И только через неделю дети захотели, наконец, узнать, что же написал про лапки Ю. И. Коринец! Так я подготовила основу для знакомства детей со стихотворной загадкой Ю. Коринца «Лапки».

Чтобы не испугать, но и не разочаровать детей (ведь обучение должно продолжаться!), я воспользовалась двумя книгами. В одной из них была загадка Ю. Коринца «Лапки». По-

Думаю, нежелание детей читать книги вообще и хорошие в частности во многом зависит от того, что мы не помогаем ребенку сориентироваться в книжном потоке и почувствовать прелесть глубокой человеческой мысли.

А в детской литературе много замечательных писателей. Некоторые из них совершенно неоправданно забыты. Об их творчестве надо знать и, в первую очередь, учителям, от воли которых часто зависит, познакомится ли ученик с тем или иным автором или нет. В этой связи мне хотелось бы обратить внимание читателей журнала на добрые, умные, веселые, философские книги Юрия Иосифовича Коринца.

Вчитайтесь в приведенные ниже строки: кто может так рассуждать о девочках?

«...Вы замечали, как двигаются девочки? Особенно стройные девочки, тоненькие? Они двигаются совсем не так, как мальчишки... Они все время ходят так, как будто смотрят на себя со стороны. Как будто в зеркало смотрят на себя в то время, когда ходят... Хотя никакого зеркала перед ними нет. Конечно, не все так ходят. Некоторые ходят просто, как мы, а некоторые даже очень обычно переваливаются с ноги на ногу, как утки. Или катят себе, как танк. Но эти девочки неинтересные. На них и смотреть не стоит. А на интересных всегда стоит смотреть — как они ходят, как двигаются, как что-нибудь пальцами берут... У них все поет в их движениях — поворот головы, руки, ноги... Вы не замечали? Я замечал!..»

Думаете, это слова искушенного мужчины? Нет. Так размышляет шестилетний мальчик Юра — герой романа «Привет от Вернера».

Юные герои Коринца, будь то Юра, Миша («Две повести о дяде»), Володя («Володины братья») или подросток из казахского колхоза («Самая умная лошадь»), могут поведать нам массу полезнейших и любопытнейших вещей, начиная с того, как готовить четвертую уху, до того, что такое «сидеть на иголках» («... это значит сидеть на стуле, на столе или просто на полу, но очень волноваться. Это значит не находить себе места и все время ерзать от нетерпения...»), и заканчивая





иную выглядела книга из серии БМШ – «Первокласснику».

Теперь я провела настоящее занятие. Пересмотрев еще раз с детьми книжку-самоделку и тем самым подготовив их к слушанию, я предложила детям задуматься о том, как про «лапки» рассказал автор.

Затем выразительно прочитала вслух стихотворную загадку Ю. И. Коринца. По моим вопросам дети коллективно воссоздали прослушанное, и я убедилась, что они все запомнили, восприняли и поняли.

Наконец, мы коллективно рассмотрели новую книгу Ю. Коринца «Я и кролики» (из серии БМШ – «Первокласснику», 1995 г.), где они с радостью сами нашли «нашу» загадку.

В заключение урока дети получили рекомендации о том, что можно почитать и рассмотреть дома.

Самым важным для меня в этой работе было то, что, поработав с книгой-объектом, дети захотели прочитать написанный в ней текст.

Таким образом, при данной организации в предъявлении учебного материала на занятиях внеклассным чтением мне предоставилась возможность реально осуществить такую читательскую подготовку, при которой у детей, имеющих органические отклонения в общем и речевом развитии, постепенно начала появляться личностная мотивация к запоминанию букв и техническим упражнениям, обеспечивающим правильное и осознанное раскодирование слогов и слов.

сложнейшими философскими понятиями: жить коммунальной, остаться одному в толпе, пройти сквозь огонь, воду и медные трубы...

Вот что, например, говорит один из ребят о смысле жизни: «Искать себя» — это значит искать себя в высшем смысле. Найти себя в высшем смысле не так-то просто... Каждый человек может сказать людям что-то такое, что никто другой сказать не может. Каждый человек видит окружающий его мир по-своему, как никто другой... Вот это-то и ценно! Потому что, если ты скажешь людям то, чего они не знают, — ты откроешь им нечто новое — *этвас!* Этот *этвас* и будет открытием. А открытия обогащают человечество! И тогда оно движется вперед. Вот почему так ценно найти себя, чтобы сказать людям что-то новое.

Но для этого надо много работать, потому что найти себя можно только в труде. Надо очень много работать, много думать. Надо размышлять. Без труда и размышления ничего не выйдет. Это закон для каждой области труда...».

Почему столь «недетские» мысли Ю. И. Коринца вкладывает в уста юных героев, свободно и уверенно говоря с читателем о таких вещах, которые мы подчас не решаемся затронуть в беседе с ребенком?

Думаю, ответ на этот вопрос надо искать в жизни самого писателя.

Детство Юрия Коринца пришлось на трудные двадцатые годы становления Советской власти. И мальчик не был в стороне от этих событий: его родители — старые революционеры — находились на дипломатической службе Советского правительства. В дом Коринца часто приходили их товарищи — честные, самоотверженные, порядочные люди, словом, делом, всей своей жизнью утверждающие общечеловеческие законы любви, преданности, бескорыстия. И маленький Юра, осмысливая полученный опыт и будучи уже взрослым, постоянно возвращался к картинам детства. Это нашло отражение в его творчестве: книги Коринца полны документальными автобиографическими сведениями: реально существовал дом Наркоминдела на Кузнецком мосту, где до сих пор стоит памятник Воровскому; отец писателя действительно работал дипломатом и сочинил книгу о революционере Мархлевском (ее можно увидеть в библиотеке им. Ушинского) и т.д. Но главным в этих книгах все-таки остаются не факты, а сознание, осмысление приобретенного в детстве опыта, потому что «...всякое живое существо... развивается в определенной среде. И эта среда влияет на него и формирует его облик, характер, психику. Ре-

бенок — ...это мягкий воск, который принимает любую форму. Он развивается, впитывая в себя знания, как губка воду. Он приобретает первый опыт столкновения с действительностью. От своих вольных или невольных воспитателей, от предметов, от всего. Причем впитывает он все в неизмеримых количествах, потому что его мозг свеж и нетронут... Но если человека вырвать из родной среды слишком рано и надолго, он уже никогда не сможет стать человеком...».

Как и самого Юрия Иосифовича в детстве, его юных героев окружают добрые, умные, мудрые, честные люди: у Миши («Две повести о дяде») есть дядя, мама, папа, бабушка; у Юры («Привет от Вернера») — папа, мама, памятник Воровскому; у Володи («Володины братья») — дедушка, брат; у подростка-сироты («Самая умная лошадь») — лошадь. Конечно, лошадь и памятник Воровскому — это не люди, это размышления, фантазии ребенка, преломление внешнего опыта, внутренний диалог с собой. Но такие фантазии — обязательный элемент и этап формирования личности.

Ю. И. Коринец специально не выдумывал в своих книгах для ребенка что-то полезное и интересное, а, по словам Л. Разгона, вглядывался и «не в чужое, а в свое собственное детство, где снова и снова встречался с близкими людьми, которые своим примером, делами и помыслами учили его жизни. Эти люди составляют предмет его размышлений, воспоминаний, служат ориентиром».

Детство для Коринца не умерло, оно скрылось в тумане времени, где-то вдали, за рекой.

...Вижу в тумане я детство свое —

Бродит на том берегу.

Но вернуть не могу я его

И позабыть не могу... («Белая ночь».)

Туман для Коринца — это не только интересное явление природы, которое делает мир необычным и волшебным: «...и вдруг из тумана вылезает лошадь, запряженная в телегу. И ты видишь только лошадь и на ней дугу, оглобли и сбрую, а телегу и седока не видишь. Потому что они в тумане». («Привет от Вернера».) Это и философская категория, живое существо: «он (туман) все время шевелится, дышит, перемещается косматками струями». («Там, вдали, за рекой».) Он отнимает у человека прошлое, близких людей, воспоминания и в то же время хранит их под своим покровом, но хранит живыми, реальными, неизменными: «Он все старается спрятать, особенно прошлое... засовывая все в свой карман». Туман — часть вечности. Туман поглощает вещи и события. Их может быть не видно, может показаться, что вообще больше не существует,

но они есть. Они оставили свой след в памяти, заложили будущее человека. К ним он возвращается в радости и горе, испрашивая совета, ища поддержку.

Туман окутывает человека в детстве, оберегает, когда нет опыта и жизненных знаний. Ребенок, как никто, приближен к вечности — он только вышел из нее — и кажется, что «стоишь на краю света, за которым уже нет ничего». С жизненным опытом туман отступает, открывая мир во всем его многообразии, а в старости он снова тебя окутывает, оставляя в памяти для других поколений. Разве об этом не должен узнать и вовремя задуматься растущий человек?..

Все книги Коринца глубоко интимны, так как представляют беседу автора прежде всего с собой. Его не меньше читателя волнуют собственные воспоминания, приносящие радость или горечь раскаяния.

Когда мальчик Миша обидел своего дядю («Там, вдали, за рекой»), он долго переживал и мучился от чувства жалости и раскаяния. Комментируя монолог ребенка, уже взрослый, автор говорит с содроганием о своем злом поступке. Этот и многие другие эпизоды поучительны и ценны не морализаторским наставлением (его здесь и нет), а силой эмоционального напряжения, которое испытывает автор и герой вместе с сопереживающим читателем.

Обращаясь в творчестве к своему детству, Коринец, по мнению критиков, «создавал модель того детства, которое необходимо, чтобы человек был счастливым», которое будет способствовать зарождению и развитию лучших свойств души. Об этом задолго до того, как Коринец вошел в литературу, писал А. Платонов: «Именно в любви ребенка к матери и отцу заложено его будущее чувство общественного человека... Воспитанная в нем любовь, вожденное, но уже не утоляемое чувство, обратится, должно обратиться на других людей, на более широкий круг их».

Чтобы осознать смысл своего существования и законы мира, надо много работать и не только в прямом смысле: «Быть неутомимым — значит быть деятельным... человек — ...мыслящее существо, он может лежать на земле подобно камню... и все равно будет деятельным. Он может мысленно действовать, размышлять о жизни, если хотите, о смысле жизни, внутренне решать важные вопросы и двигаться вперед, и не только двигаться вперед, но и двигать вперед человечество». («В белую ночь у костра».) Этим устремлением пронизано все творчество писателя.

Книги Коринца захватывают не фантастическими или детективными сюжетами (у него их



практически нет). Главное в них — внутренняя жизнь героя, его размышления, переживания, чувства. Именно там происходят настоящие бури, катастрофы, открытия. Герой познает действительность, определяя отношение к ее проявлениям, свое место в ней. Внешние события — фон, материал, который до публикации дважды тщательно перерабатывается в сознании — сначала писателя, потом героя. Вслед за ними этот путь проходит сопереживающий читатель. «Изображение душевной работы и составляет эвас всех книг Коринца», — так определил сущность творчества Коринца литературовед Л. Разгон.

И если сначала рассуждения юных героев Коринца вызывают улыбку своей категоричностью, явным подражанием взрослым, их назидательно-поучительной интонации, построению фраз, то постепенно начинаешь понимать, что это не бездумное обезьянье копирование, а осмысление и «присвоение» ребенком общечеловеческого опыта.

В прозе Ю. И. Коринца тонко и точно прослеживается путь взросления человека. По мнению писателя, для шестилетнего ребенка, который

только еще осознает себя, эгоцентризм — это норма. Для него психологически естественно чувствовать себя в середине, в центре мироздания:

«— Это мы в середине,— сказал я.

Она (Гизи) не поняла, как это — «мы в середине», когда мы стоим с краю, возле стены...

Я открыл ей секрет, что я всегда в середине, где бы я ни был!» (подчеркнуто нами. — Л. К.) Вот что интересно! И это не важно, где я стою — у памятника или возле стенки, — все равно я в середине! А все остальное — дома, памятники, люди, лошади, собаки, деревья — все вертится вокруг меня!» («Привет от Вернера».) Но с возрастом эгоцентризм должен отступать, освобождая путь для внимания к окружающему миру. И поэтому осмысление тринадцатилетним подростком своего места и назначения в реальном мире меняется в сторону интереса к познанию его законов и логики развития: «И я лежал на месте, лежал где-то в середине мироздания, между небом и землей, раскинув руки и задрал голову, как-то поперек, потому что все-все вокруг переместилось: береза уходила вбок, река бежала где-то под головой... я все лежал посередине мироздания и так, лежа, летел, раскинув руки и ноги и запрокинув голову. И все вертелось неутомомно и весело, и мысли мои тоже вертелись, и летели, и скакали, перескакивая с одной на другую...

И зачем все это плывет, и куда, и зачем вертится? И для чего

все это! И какой в этом смысл! И как все интересно и весело! И грустно! И странно! И все-таки весело! И в чем смысл всего этого хоровода? (подчеркнуто нами. — Л. К.).

...Как остановить все это и разглядеть хорошенько, чтобы все стало сразу ясным до конца... А потом? А потом опять закружиться, но уже зная куда и зачем, весело и беззаботно...» («В белую ночь у костра».)

Творчество Коринца глубоко и философично. Но почему читателю должны быть интересны и полезны размышления автора о его детстве, переживания и осознание его опыта?

Дело в том, что читатель становится не сторонним беспристрастным наблюдателем, а равноправным соучастником всех действий.

К этому располагает форма повествования, которая ведется от двух лиц: Коринца-писателя, оценивающего события прошлых лет, и маленького Юры, которого могут звать и Мишей, и Володей — их объединяет внутреннее родство душ, взглядов, ощущений, непосредственность переживаемого. (Деление это весьма условно потому, что, по словам самого писателя, герой и автор одно и то же лицо, только изменившееся под воздействием времени и жизненного опыта.)

Когда звучит голос мальчика, читатель, словно по волшебству, переносится в его реальность, его мир и начинает жить его переживаниями, удачами и огорчениями: болезненно переносит исчезновение собаки Дика после трагической смерти хозяина, с упоением втягивает запах ухи, сваренной из только что выловленной рыбы, кружится в бесконечном мировом хороводе, лежа на берегу северной реки...

В то же время читатель — не безмолвная копия героя. Наравне с персонажами Коринца ему приходится решать сложнейшие задачи, на которые автор не дает ответа. Так, например, встретив через несколько лет разлуки своего «деревенского бога» Ваню, у которого родители мальчика снимали дачу, Юра приходит в растерянность от холодного, чопорного приема некогда простого и веселого парня. Герой и автор воздерживаются от оценки происходящего, предоставляя возможность третьему соучастнику — читателю — самому во всем разобраться и сделать вывод, исходя из законов и истин, о которых так много говорит Юрий Иосифович в своих книгах. И дети, обучаясь чтению-общению и «присваивая» опыт, заключенный в книгах Коринца, должны пробовать делать такие выводы для себя.

Однако добрые, умные, философские книги писателя, о которых мы рассказали, практически не вошли в содержание ни одной современной

системы по чтению для начальных классов. Исключение составляет БНШ Н. Н. Светловской и Т. С. Пиче-оол, где произведения Коринца представлены достаточно, чтобы вызвать интерес и понимание как учителя, так и ученика. Пренебрежение же к духовному богатству, заключенному в прозе Ю. И. Коринца, на мой взгляд, может быть объяснено лишь ложным пониманием якобы неактуальности содержания творчества этого писателя: Коринец действительно много писал о становлении советской власти, хотя не это главное в его творчестве. Но, во-первых, и годы советской власти — это действительная часть на-

шей истории; во-вторых, эта эпоха отражена писателем очень корректно и сдержанно и представлена в лучших ее проявлениях; а в-третьих, в книгах Ю. И. Коринца важны философско-нравственные размышления о человеческом бытии и картины этого бытия, достойные «присвоения» потомками, и эти картины и вопросы волновали и волнуют мир и в советские времена, и в наши дни, и при египетских фараонах. Поэтому надеюсь, что «туман времени» и забвения отступит от творчества Ю. И. Коринца и вернет детям его прекрасные повести, если они, конечно, появятся в руках учителя.

О. А. ШУСТОВА, выпускница 1999 г.



Выбирая книгу для ребенка

То, что книга сыграла огромную роль для развития человечества, общеизвестно. Только почему-то в последнее время мы стали забывать об этом. Превратившись в страну с рыночной экономикой, мы вдруг быстро из самой читающей в мире страны скатились на довольно низкий уровень знания и чтения книг. Исходя из последних данных анкетирования, проведенного мною в III, V и VI классах по месту работы, оказалось, что детей, которые любят читать и знают книги, меньше 3%!

Наша современность открыла большие возможности для более легкого процесса издания

книг: появилось много новых издательств, есть возможность печатать книги за границей. Но, кажется, мы стали забывать о решающем и главном факторе в книге — о ее содержании.

В печатном слове заключены неисчерпаемые запасы энергии, и, как все другие ее виды, она может быть направлена на созидание или разрушение, служение добру или злу. Сознание этого должно повышать ответственность перед обществом не только автора, художника, но и издателя, потому что, обрастая плотью на книжных страницах, слово приобретает огромную власть над человеческими мыслями и чувствами. Книги меняют людей, их представления о мире, а в конечном итоге — и сам мир. Слово становится делом. К сожалению, сегодня на наших прилавках приходится видеть немало печатной продукции, проповедующей жестокость и насилие, растлевающей души.

К опасной для детей печатной продукции (именно продукции, а не книге) относится, как нам кажется, серия «Энциклопедия золотых сказок». На первый взгляд, она вызывает интерес и достойна пристального внимания: большой формат, который удобно использовать при демонстрации книги классу, глянцева бумага, твердый переплет; на каждой странице яркая красивая иллюстрация, крупный шрифт. Однако стоит обратить внимание на слова, напечатанные под «Содержанием»: «Свободный пересказ сказок Андерсена, братьев Гримм и т.д.». Кто же и почему, а точнее зачем захотел своими словами передать все богатство авторского языка этих классических произведений? Ответа нет. Видимо, автор текста «из скромности» не упомянул собственного имени.

Посмотрим, что же произошло с содержанием сказок. Во-первых, сказки сокращены до неузнаваемости. Во-вторых, по непонятным причи-

Алексей Капнинский Первые киевские князья

История Древней Руси
представлена в виде, для нас
довольно незнакомомом
и непривычном: как...
комиксе. Говорят, такую
историю дети изучают
охотнее, чем по учебникам.

80 стр. Цена 17 000 р.

В мягкой обложке 20,5 х 29.



А. Капнинский. «Первые киевские князья» — история Древней Руси в комиксах

нам сказки дополнены новыми героями, а некоторые персонажи, наоборот, практически вычеркнуты или упомянуты вскользь (см. «Новое платье короля», «Оловянный солдатик» и т.д.). В-третьих, начало и финал сказок зачастую не соответствуют авторскому, а язык пересказа не передает духа эпохи.

Очевидно, что перечисленных причин достаточно для исключения этого издания из круга детского чтения. А чтобы красивый «запретный плод» не был таким «сладким», надо дать возможность самим детям сравнить произведения из книг серии «Энциклопедия золотых сказок» с уже существующими лучшими переводами авторского текста. При этом, конечно, надо сначала познакомить детей именно с хорошей книгой.

Таким образом, можно убедиться, что подобная продукция, далеко расходящаяся с понятием «хорошая детская книга», на современном книжном рынке далеко не редкость.

Безусловно, люди переживают сейчас сложное время. Многие издательства разоряются. Но, по-моему, кощунственно превращать свою историю в фарс, смеяться над тем, что должно быть свято. Такой прием использован, например, в книге А. Капнинского «Первые киевские князья» — история Древней Руси представлена в комиксах!

И уж совсем недопустимо искажать и перелмлять прописные истины так, как это сделано в книге А. Яхонтова «Учебник жизни для дураков».

С легкостью и иронией автор призывает всех честных, добрых, открытых людей «не быть круглыми дураками», а пользоваться теми правилами жизни, которые он предлагает. Вот некоторые из них: «плевать на все и всех, при первой же возможности менять дело на безделье, врать без зазрения, никого не любить, воровать, если есть родители — хоронить их как можно чаще».

Первое ощущение, которое я испытала после прочтения нескольких строк, — встать и вымыть руки. Позже меня потрясло осознание того, какое я обнаружила страшное оружие, поражающее человека неподготовленного и не умеющего грамотно анализировать содержание книги.

Вероятно, кое-кто мне возразит, сказав, что книга написана для взрослых и не рассчитана на маленького читателя. Однако никто не может исключить и того, что эта книга попадет в семью, имеющую детей. Тогда, привлеченные яркой обложкой и интригующим названием, дети откроют ее и... на первом же форзаце увидят эти «правила жизни», которые, к сожалению, часто подкрепляются современной телевизионной информацией. И что тогда?

Думаю, что учителю начальных классов стоит внимательно просматривать детские издания, появ-

ляющиеся на книжном рынке. И, по возможности, стараться предостерегать родителей от покупки подобных, опасных для души ребенка, изданий.

Возможно, авторы подобных книг не преследовали конкретную цель, направленную на разрушение нравственных позиций своих читателей, но следовало бы учесть, что такая книга может попасть в руки подростков, явившись опорой и оправданием их проступков. Так давайте будем разборчивее и разумнее в наших книжных пристрастиях и убережем наших детей от той страшной морали, которая насильственным образом насаждается в нашей жизни.

Пусть книга будет нам, взрослым — учителям, родителям, — доброй опорой, с помощью которой мы поведем малышей в светлый мир честных людей.

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 г., № 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.

Обучение русскому языку

Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни...

К. Д. Ушинский

М. С. СОЛОВЕЙЧИК,
ст. научный сотрудник лаборатории
«Педколледж – университет»,
профессор, МГОПУ

Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности

После полугода занятий методикой русского языка в вузе на первом зачете задаем выпускникам колледжей вопрос: «Что изменилось в вашей методической подготовке по тем разделам курса, который мы обсуждали?» Ответы показывают, что знаний по предмету студенты стали получать больше, чем раньше, что знания эти более современные, но...

Вот несколько типичных вариантов ответов.

– Я долго думала, как ответить на этот вопрос. Как будто бы я многое из того, что мы изучали, знала. Например, я знала, какие бывают детские речевые ошибки, я определяла их, даже выписывала в картотеку. Но **я не понимала, что мне с этим материалом делать, где и как его применить. Я знала, что такие ошибки нужно предупреждать у детей, что это называется «работа по культуре речи», но я не могла бы прийти в школу и начать проводить эту работу.**

– ...Нам рассказывали, что, например, на уроке нужно проводить наблюдения. **Я знала это. Но вот зачем и как именно это делать, я не понимала. Как-то на уроках на практике это делала, но как – не знаю.**

– Нам много говорили о том, что обучение должно быть развивающим. Я сама говорила



об этом на экзамене, **но я не видела, не понимала, что это значит и как этого добиться.**

– Конечно, я знала, что урок проводится для детей, но, когда я готовила уроки на практике, я совершенно про это не думала. **Главное было – дать тему...**

Мы выделили несколько типов ответов, которые помогают увидеть, чего недостает в подготовке учителя, окончившего педколледж.

Посмотрите, как часто в ответах студентов звучит противопоставление: знала, но не понимала...; знала, что надо, но не знала, как...; как-то делала, но как, не знаю...; рассказывала, но сделать не могла бы... Думается, что эти ответы – свидетельства той системы профессиональной подготовки, при которой мы (преподаватели) да е м знания, а студенты (в лучшем случае) их бер у т, но распорядиться ими не у м е ю т. Знания должны воплотиться в умения, только тогда профессиональную подготовку следует считать успешной. При этом важно, чтобы умения приобретались не потом, когда студенты станут учителями, и даже не во

время педагогической практики, когда они должны учиться реализовывать весь комплекс профессиональных умений, а до входа в класс, до подхода к учительскому столу. Хорошо бы, чтобы молодой специалист пришел к детям не только знающим, как нужно действовать на уроке, но и умеющим (в той или иной степени) это делать. Этой цели служат многие используемые в колледжах способы обучения, но не все резервы использованы.

Построение любого обучения сегодня, в том числе и профессионального, не мыслится без опоры на психологическую теорию деятельности. С позиций же этой теории, для полноценного усвоения профессиональных знаний и их превращения в профессиональные умения нужно постоянно, с первых шагов организовывать выполнение тех действий, которые хотя бы в какой-то мере отражали будущую профессиональную деятельность учителя. Это должны быть действия, выполняемые самими будущими специалистами, выполняемые осознанно, с пониманием их роли, места и способов реализации. Но при этом важно, чтобы первые пробы таких действий осуществлялись не на детях, а еще в аудитории.

Организовать такое обучение позволяет комплекс пособий «Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения» и «Русский язык в начальных классах: сборник методических задач» под ред. М. С. Соловейчик (последнее издание: М.: Академия, 1998–1999). При этом особо важная роль на первой ступени обучения (в педучилище, педколледже) должна быть отведена не столько учебнику, хотя и он построен для реализации деятельностного подхода, сколько за д а ч н и к у.

Особенностью методических задач как средства профессионального обучения является то, что они заключают в себе необходимую информацию уже «упакованной» в определенные условия и способы ее применения. Тем самым студенту облегчается процесс соединения знаний о том, ч е м у и к а к следует учить школьников.

Вторая особенность задач как средства профессиональной подготовки состоит в том, что они чаще всего не представляют информацию в готовом виде – ее нужно извлечь, анали-

зируя урок или отдельные задания, сопоставляя фрагменты, вопросы учителя, и т.д. Оусуществляя это, будущий учитель, во-первых, сам «вычерпывает» информацию, а во-вторых, одновременно приобретает опыт выполнения важных методических действий, он как бы становится их соисполнителем. Так с первых шагов профессиональная подготовка учителя оказывается не умозрительной, не сугубо теоретической, а теоретико-практической.

Какая информация о методике обучения русскому языку подается через задачи? Практически вся. О содержании и общих требованиях к постановке развивающего и воспитывающего обучения, о конкретных способах ведения работы по каждому из основных разделов, о трудностях и ошибках учеников и типичных просчетах учителей, о возможных формулировках вопросов и заданий. При этом информация представлена достаточно наглядно, воплощенной в конкретные «продукты» профессиональной деятельности: монологи и диалоги учителя, отдельные задания для учащихся, образцы детских работ и т.п.

Чему же учатся студенты, работая с этим учебным материалом? Они учатся самому главному – выполнению профессиональных действий: обдумыванию конкретных задач обучения и их воплощению в уроке, выбору из ряда возможных оптимального способа решения этих задач и конкретных приемов обучения, отбору дидактического материала и обоснованию своего выбора, грамотному формулированию вопросов, заданий и в целом конструированию урока. При этом они постоянно имеют перед глазами «живой» материал, как позитивный, так и негативный. Учась отличать один от другого, они учатся анализу профессиональных действий, при этом накапливают, «вбирают» положительный опыт и фиксируют в своем сознании типичные недостатки.

В каких традиционных формах подготовки учителя, в каких видах учебной деятельности студентов целесообразно использовать методические задачи? Ответ короток: во всех. При этом, конечно, применение методических задач на аудиторных занятиях, в самостоятельной работе студентов, на педпрактике, на зачетах и экзаменах имеет свою специфику.



На лекциях методические задачи полезны для введения будущего учителя в ситуацию изучения конкретной темы в школе, для постановки учебной задачи, для наглядного предъявления возможных способов ее решения. Задачу может «озвучить» преподаватель, она может быть предъявлена через печатный текст сборника, но лучшим способом ее представления на лекции, конечно, является видеозапись.

Использование методических задач на лекции – это способ придания ей проблемного характера. Можно отсылать студентов к задачку не только в начале, но и по ходу лекции, давая 2–3 мин для самостоятельного (группового) решения какого-то вопроса и для получения нужной информации. Преподаватель же потом ее обобщает, дополняет, помогает сформулировать.

Можно оставить в записи лекции место для последующего самостоятельного включения «недоданных» сведений. Лекция в колледже (а сегодня часто и в вузе) – это не монолог преподавателя, «дающего» знания, а специально организованная совместная деятельность по приобретению этих знаний.

Сказанное заставляет нас **подумать о кардинально иной, чем это принято обычно, последовательности лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов.** Принято, что преподаватель раскрывает студентам тот или иной методический вопрос, а потом дает задание: прочитать материал по учебнику, решить ту или иную задачу, составить конспект и т.д., после чего проверяет выполнение. А может быть, пересмотреть эту систему, изменить роли основных действующих лиц? Тогда студент должен стать действительно обучающимся, а преподаватель – его руководителем и помощником. Но как изменить очередность видов занятий и усилить долю самостоятельной работы студентов?

На очередном занятии можно предложить студентам разные задания к следующей лекции и к следующему практическому занятию. Например, к лекции даются план или перечень вопросов, ответы на которые студенты должны найти, обдумать, подготовить, и методические задачи или конкретные страницы учебника

(учебников), на основе которых вы рекомендуете вести подготовку. Студенты с а и «добывают» информацию, определяют к ней свое отношение, вычленивают вопросы, которые остаются нераскрытыми, и т.д. На лекции, которая начинает включать в себя элементы практической работы, материал обсуждается, систематизируется, дополняется преподавателем и обобщается, необходимые положения студенты записывают. Иначе говоря, сначала студент самостоятельно работает по теме, а потом преподаватель читает лекцию и проводит практическое занятие. При таком подходе количество лекций может быть уменьшено, а практических занятий увеличено. И тогда лекция может предшествовать еще и практическое занятие, на котором «наработанное» студентами дома обсуждается и проверяется более детально. Конечно, такая организация работы над курсом не исключает проведения классических лекций – монологов, но доля их в колледже, думается, должна быть меньше.

К практическим занятиям студенты получают новые задачи, те, которые помогают отработать необходимые методические действия, тренироваться в их выполнении на материале определенной «школьной» темы. Так лекции и практические занятия органично сливаются друг с другом и с самостоятельной работой студентов, но в основу обучения кладется именно последняя.

На наш взгляд, важным приемом систематизации конкретных методических решений, полезного дидактического материала, ключевых рекомендаций к изучению отдельных тем школьного курса является ведение студентами как педколледжа, так и вуза методической картотеки.

Организованная в соответствии с разделами и темами программы по русскому языку, она окажется для студентов самостоятельно подготовленным справочником, в котором они найдут надежные подсказки того, как и на каком материале следует работать с детьми при изучении конкретной темы. В картотеку должны вноситься наиболее интересные, на взгляд студента, методические решения, наиболее важные методические предостережения и напоминания, конкретный дидактический материал, например, образцы детских ошибок и речевых «находок», фраг-

менты хороших текстов и т.п. Наличие такого «приданого» поможет будущему учителю увереннее почувствовать себя и на этапе подготовки к школе, и в период педагогической практики, и впоследствии – в первые годы своей профессиональной деятельности (о составлении и использовании такой картотеки см.: Курлыгина О. Е. Методическая картотека – методическая копилка // Начальная школа. – 1997. – № 9).

Одним из основных источников, на основе которых составляется картотека, наряду с различной методической литературой, является сборник методических задач и учебник по методике обучения русскому языку. При этом содержание и организация картотеки, ее удобство для практического использования – все это может быть предметом контроля со стороны преподавателя. Вместе с тем возможность практического применения материалов картотеки при подготовке уроков на педпрактике, на экзаменах создает дополнительную мотивацию для раздумий студента над ней, над пополнением ее и улучшением структуры. Однако составление методичес-

кой картотеки не должно стать самоцелью в подготовке учителя. Это лишь способ вовлечь студентов в активную деятельность по обдумыванию каждого из разделов школьного курса, по сбору и осмыслению практического материала.

Особое внимание в период обучения должно быть обращено на формирование у будущего учителя общего представления о требованиях к современному обучению и способах их реализации, о логике обдумывания любой изучаемой темы и каждого конкретного урока, формирование умения действовать в этой логике, осуществляя задуманное. В стенах колледжа важно «провести» студента через многократное выполнение необходимых методических действий, помочь ему накопить некоторый опыт их правильного выполнения. Неоценимую помощь в этом могут оказать методические задачи. Самостоятельная работа с ними, самостоятельное обращение к учебнику для поиска ответов или для проверки правильности принятых решений – обязательное условие повышения практической готовности будущего учителя к работе в школе.

Т. И. ЗИНОВЬЕВА,

доцент кафедры методики начального обучения

Формирование профессиональных умений учителя начальных классов. Курс по интонации

Основной целью обучения студентов в педагогическом университете является их профессиональное становление. Вопросы повышения качества подготовки будущего учителя современной начальной школы призвана решить система курсов по выбору. Но какие именно курсы следует предложить студентам? Как необходимо организовать в них учебный процесс? Какие расставить акценты?

Об опыте работы курса, посвященного вопросам совершенствования устной речи учи-



теля начальных классов и младших школьников, пойдет речь в этой статье.

Прежде всего поясним, каковы причины, истоки появления курса по интонации на отделении начальных классов педагогического факультета. Интонационная работа, являясь од-



ним из важнейших направлений совершенствования общей произносительной культуры учащихся, должна вестись с первых дней пребывания ребенка в школе. Главным средством создания среды, благоприятной для совершенствования интонационных умений учащихся, становится речь учителя начальных классов, которая должна быть образцовой не только с точки зрения грамматической (что не вызывает сомнений), но и с точки зрения интонационной.

Между тем наблюдение за работой студентов во время прохождения ими педагогической практики свидетельствует о том, что интонационное оформление речи начинающего учителя подчас далеко от нормы: нередко встречаются резко повышенная (либо пониженная) интенсивность звучания речи, чрезмерно убыстренный ее темп, неровный ритм, нарушение логико-грамматического интонационного членения высказываний.

В чем же причина такого положения? Психологи считают, что две трети молодых учителей подвержены эмоциональной напряженности, повышенной возбудимости, что находит отражение в интонационном оформлении произносимого, если это не профессионал. Между тем показателями профессиональной готовности учителя к работе над интонацией являются и высокий уровень собственных интонационных умений, и владение определенной суммой знаний из области интонуологии, и осознание механизмов порождения и восприятия интонации (знания из области психолингвистики), и владение методикой проведения интонационной работы с детьми.

Осуществить такую подготовку помогает курс, структура типового занятия которого предполагает наличие следующих компонентов: изучение теоретического материала; работа над техникой речи; совершенствование интонационных умений студентов; рассмотрение методических проблем; применение знаний и умений в ходе деловой игры, что позволяет преодолеть абстрактность изучаемого материала и дает возможность приблизить обучение к жизни.

Одним из условий успеха в работе курса является мотивация учебно-познавательной деятельности студентов. Поэтому на первом занятии обучающимся предлагается высказаться о

том, почему они выбрали именно эту дисциплину, чего ждут от занятий. Студенты говорят о все возрастающей роли устной речи в жизни современного человека, о выразительной в интонационном отношении речи учителя, чтобы оказывать необходимое воздействие на учащихся, делать общение с детьми более эффективным. В ходе совместного обсуждения выявляется и эстетическая значимость интонационно правильной и богатой речи. Наконец, отмечается роль интонационной культуры учителя и специально организованной работы в деле становления интонационных умений у младших школьников.

В теоретическом плане на занятиях курса рассматриваются актуальные проблемы современной интонуологии: вопросы о подходах к изучению интонации, ее функциях и структуре, вопросы терминологии. Своеобразие этой работы состоит в том, что выстраивается она «от студента»: 1) постановка проблемы; 2) высказывания участников курса и обнаружение пробелов в знаниях; 3) обращение за ответом к компетентным источникам; 4) обсуждение результатов теоретического исследования и методические выводы.

Например, вот как выясняется, что такое интонация.

Наиболее типичные ответы студентов:

Интонация – звучание голоса.

Интонация – средство выразительности чтения.

Интонация – повышение и понижение голоса.

Интонация – акцент на главное.

Интонация – выразительные паузы.

Интонация – умение пользоваться голосом.

Обнаружив приблизительность собственных представлений о сущности интонации, студенты изучают рекомендованную преподавателем литературу, где встречаются с различным толкованием данного языкового явления. В одном случае под интонацией подразумевается лишь движение тона вверх или вниз от среднего уровня (см.: Современный русский литературный язык. – М., 1988. – С. 97). В другом случае интонация рассматривается как совокупность совместно действующих элементов: мелодики (т.е. движения основного тона), интенсивности, темпа, паузы, тембра. Такое понимание интона-

ции студенты встречают в трудах О. С. Ахмановой, Е. А. Брызгуновой, Н. В. Черемисиной и др.

Какой же точки зрения следует придерживаться учителю начальных классов, который должен научить детей выразительно читать и правильно организовать работу по усвоению синтаксиса и пунктуации? Этот вопрос обсуждается коллективно, за «круглым столом». Студенты учатся подтверждать фактами свою точку зрения, делать научно обоснованные методические выводы, прислушиваясь к мнению товарищей. Итак, акцент делается на выработке у будущих учителей умения самостоятельно добывать недостающие знания путем размышлений и поисковой деятельности. Таков в целом характер работы при рассмотрении теоретических вопросов.

Важная проблема курса – характеристика интонационных умений младших школьников в условиях сложившейся системы обучения – рассматривается по результатам выполнения студентами заданий исследовательского характера. На дневном отделении факультета организована непрерывная педагогическая практика, а студенты вечернего отделения – работающие учителя; таким образом, возможность провести ту или иную работу с младшими школьниками имеет каждый. Перечень таких заданий исследовательского характера, их задачи и организация определяются в ходе совместного обсуждения.

Вот некоторая часть заданий, которые участники курса выполняют самостоятельно.

1. Индивидуальная беседа с ребенком, в ходе которой участнику курса необходимо выяснить представления учащихся об интонации, уточнить степень осознания детьми назначения интонации, выявить уровень соотношения данного явления с речевым опытом ребенка. Содержание беседы студенты определяют совместно (Знаешь ли ты слово «интонация»? Как ты понимаешь, что такое интонация? Объясни. Для чего нужна интонация? Приходилось ли тебе пользоваться интонацией? Расскажи, когда).

2. Диктант, цель которого – проверка умения слышать интонацию в речи учителя и представлять знаки препинания «со слуха» и на основе имеющихся знаний (участники курса решают, что текст диктанта должен отличаться

насыщенностью предложений различных интонационных типов).

3. Изложение (сочинение). Оно позволяет выявить уровень развития у ребенка внутреннего речевого слуха, что легко определяется по анализу результатов работы учащегося с точки зрения синтаксиса и пунктуации.

4. Пересказ прочитанного и проанализированного на уроке литературного произведения с целью выявления умения ребенка интонационно правильно оформлять связный текст при его воспроизведении.

Полученные в ходе исследования данные студентами анализируются, обобщаются, результаты докладываются на занятии, причем выступления по желанию студентов-исследователей иллюстрируются магнитофонными записями речи учащихся, фрагментами письменных работ и т.д. Такое обучение вызывает у участников курса неизменный интерес, так как общая картина – характеристика интонационных представлений и навыков учащихся – складывается из результатов, полученных каждым самостоятельно.

Одно из направлений работы в рамках данного курса – совершенствование интонационных умений самих будущих учителей начальных классов, для чего предусмотрены специальные упражнения аналитического и синтетического характера, эффективность которых повышается при условии использования записывающей аппаратуры. Это восприятие и воспроизведение речевых образцов (с опорой на размеченный письменный текст и без подобной опоры); анализ семантической, смысловой, экспрессивной роли интонации в конкретном высказывании; редактирование (выявление и исправление интонационных ошибок) фрагментов записанной на магнитофонную ленту звучащей речи самих студентов и т.д. Обнаружение интонационных недочетов собственной речи на занятиях помогает студентам самостоятельно и сознательно исправлять, корректировать их и вне аудитории; лишь при этом условии можно ожидать существенное улучшение интонационных умений будущих учителей. Абсолютной же интонационной грамотности достигнуть в рамках ограниченного временем курса невозможно, так как основные



речевые навыки формируются в детстве на основе бессознательной имитации речи взрослых, причем высокий уровень интонационных умений возможен только при условии нахождения ребенка в образцовой речевой среде и проведении специально направленной работы. Понятно, что далеко не каждый студент имел в детстве такие условия для речевого развития. Поэтому задачу курса в направлении совершенствования интонационных умений студентов мы видим в формировании привычки сознательно контролировать интонационное оформление собственной речи, подмечать недочеты, работать над их исправлением. Будущие учителя должны привыкнуть намечать не только то, что им надо сказать на уроке, но и то, как это сделать. Именно постоянная самостоятельная работа над содержанием и над оформлением речи позволяет студенту, будущему учителю, корректировать и совершенствовать интонационные умения (и свои, и учеников).

Рассмотрение методических проблем на занятиях предполагает такие направления: работа над интонацией при изучении синтаксиса и пунктуации, интонационный компонент обучения выразительному чтению, усвоение младшими школьниками интонации как средства общения. Особое внимание уделяется интонационному оформлению диалогической речи, так как именно интонация выступает важнейшим средством передачи информации, адекватной ситуации общения.

Одной из эффективных форм работы в курсе является применение активных методов подготовки специалиста, важнейшее место среди которых занимает деловая игра. Использование этой формы именно в курсе по интонации весьма значимо: во-первых, позволяет органично включить совершенствование интонационных умений будущих учителей в процесс формирования навыков профессионального делового общения; во-вторых, способствует преодолению абстрактности изучаемых феноменов (данных лингвистики, психолингвистики, методики), приближает обучение к жизни.

В ходе деловой игры имеет место моделирование условий (ситуаций) производственной действительности, функционирование в них

(на базе имеющихся знаний и умений) обучаемых и последующий анализ, основным направлением которого становится коррекция интонационных знаний и умений студентов как в методическом, так и в лингвистическом аспектах. Преподаватель определяет цель деловой игры, подбирает ситуации для проигрывания, составляет экспозицию игры, продумывает комплекс заданий каждой творческой группе студентов, проводит анализ деятельности обучаемых, намечает пути совершенствования их умений коммуникативного и методического характера.

Вот некоторые ситуации, предложенные нами для проведения деловой игры: 1. Обсуждение на методическом объединении следующих вопросов: а) о введении в школе урока «Риторика»; б) о приобретении школой новых букварей. 2. Беседа учителя с родителями леворукого первоклассника. 3. Беседа учителей, занимающих разные методические позиции в решении вопроса о значении, порядке и организации фонетического анализа в период обучения грамоте.

Студенты в ходе деловой игры предъявляют ранее полученные (в курсах методики и лингвистики) знания путем проигрывания ролей и решения ситуаций; проводят самоанализ как моделирования ситуаций, так и процесса достижения поставленной цели, одним из важнейших средств которого является интонационная культура говорящего.

Описанная форма организации учебного процесса позволяет приблизиться к формированию у студентов гибкого синтеза таких важнейших компонентов профессиональной деятельности учителя, какими являются свободное владение учебным материалом и организацией учебной деятельности учащихся, а также – высокая культура устной речи.

Именно в рамках деловой игры возможно осознание студентом индивидуального интонационного стиля речи. Это служит основой для соотнесения собственной интонационной манеры с эталонами педагогического стиля общения, что важно для совершенствования интонационной культуры будущего учителя.

О. А. ПАНИНА,

учитель начальных классов, выпускница 1999 г.

Обучение младших школьников общению по телефону

Важная задача современной начальной школы – формирование и развитие у учащихся коммуникативных умений. Один из аспектов этой проблемы – обучение младших школьников общению по телефону.

Исследование, проведенное в I классе, показало, что, с одной стороны, у первоклассников уже есть потребность в общении по телефону (необходимо узнать домашнее задание, уточнить расписание и пр.); с другой стороны, дети этого возраста не владеют еще необходимыми умениями.

Речь детей, как правило, тихая, неотчетливая, невыразительная. Это, видимо, связано и с неразвитостью артикуляционного аппарата, и с неуверенностью, боязнью дистантного общения. К тому же отсутствие зрительного контакта с собеседником осложняет общение ребенка, мышление которого имеет наглядно-образный характер. Первокласснику трудно ориентироваться в ситуации общения без опоры на мимику и жест, а ведь именно этим невербальным средствам коммуникации он привык доверять.

В разговоре по телефону 6–7-летний ребенок не проявляет речевой активности, его поведение односторонне: он произносит лишь ответные реплики. Затрудняет общение и незнание необходимых этикетных формул (либо трудности в уместном их использовании).

Таким образом, приступая к обучению детей общению по телефону, мы стремимся совершенствовать произносительную сторону речи (дикционную, интонационную); обогащать речь этикетными формулами и обучать их умелому использованию; знакомить на практике с правилами телефонного разговора.

Начинаем работу с уточнения представлений детей о телефоне, о возможностях этого вида связи, о своеобразии разговора по телефону. На заня-



тии широко используются загадки, анализ которых помогает первоклассникам осознать существенные признаки телефонной связи. Дети вспоминают ситуации, когда у них возникали трудности при общении по телефону (звонок маме на работу, звонок незнакомого человека и пр.), пытаются разобраться, с чем именно были связаны трудности. Так постепенно дети приходят к важному выводу: разговаривать по телефону надо уметь.

Одновременно дети обнаруживают, что для разговора по телефону надо помнить о «вежливых» словах. Выполняя специальные игровые упражнения, дети учатся уместному выбору той или иной формы приветствия (прощания, благодарности и пр.) в зависимости от предложенной учителем ситуации. Дети с удовольствием разыгрывают речевые ситуации, анализируют речевое поведение товарищей.

Приведем фрагмент урока.

Учитель. Разыграем такую сценку. Катя звонит Илюше и попадает в совершенно другую квартиру. Кто хочет играть роль незнакомца?

Незнамец. Алло!

Катя. Здравствуйте, это Катя. Позовите Илюшу.

Незнамец. Вы ошиблись номером.

Катя. А!

Учитель. Дети, что вам понравилось в поведении Кати? (Поздоровалась, представилась.) Что Кате не удалось? (Не попрощалась.) Что следует сказать, если ошибся номером? (Надо извиниться.) Как именно? (Извините! Извините, пожалуйста!)

Можно предложить детям иные ситуации для разыгрывания сценок и анализа речевого



поведения детей: а) Саша звонит заболевшей Алене. К телефону подходит мама, так как девочка спит; б) Лена звонит папе на работу; в) Коля звонит Юре, но трубку берет Юрина сестра.

Правила поведения во время телефонного разговора не сообщаются в готовом виде, а выводятся коллективно в ходе анализа фрагментов художественных произведений (Н. Носов. «Телефон», К. Чуковский. «Телефон», В. Галявин. «Разговор по телефону» и др.), специально составленных учителем диалогов, разыгранных подготовленными учениками сценок. Вывода правила, ученики обязательно дают объяснения. Осознанность правил не требует их заучивания.

На вопрос «Почему следует представляться?» дети формулируют ответ: люди хотят

знать, с кем именно они разговаривают. Становится понятно, как вести разговор.

Вот какие правила вывели младшие школьники, когда разговариваешь по телефону: сначала следует представиться, затем правильно поприветствовать собеседника. Говорить надо четко, ясно, достаточно громко и выразительно. Если ошибся, следует извиниться. Надо стараться говорить по телефону достаточно коротко. Во время разговора нельзя отвлекаться (перешептываться с кем-либо, листать журнал и пр.). Заканчивает разговор тот, кто звонил.

Несколько занятий, посвященных правилам общения по телефону, помогли первоклассникам обратить внимание и на повседневное общение с товарищами, близкими.

О. Е. НИКОЛАЕВА,
старший преподаватель
кафедры методики начального обучения

О некоторых развивающих возможностях темы «Части речи»

Рассмотрим некоторые методические аспекты изучения темы «Части речи» в III классе (программа 1–4) сквозь призму проблем развития и воспитания средствами учебного предмета, покажем, как следует действовать, чтобы добиться наибольшего обучающего эффекта.

В некоторых новых учебниках русского языка дидактический материал делится на отдельные уроки грамматики, орфографии, развития речи. Авторы этих учебников предлагают строить уроки русского языка так, чтобы на каждом из них грамматические, речевые и орфографические задачи решались отдельно. Нам представляется целесообразным сочетание грамматико-орфографической и речевой работы на любом уроке русского языка, в процессе которой решался бы ряд задач одновременно, т.е. у учащихся формировался бы целый ком-



плекс специальных умений. Кроме того, такой подход к изучению лингвистического материала обеспечивает широкие возможности для развития мышления, становления основ познавательной активности и познавательного интереса учащихся. При этом учителю важно в процессе этой работы привлечь внимание учеников к слову как к объекту изучения, и наблюдения, и правильного использования в своей речи.

Грамматические темы курса русского языка в начальных классах предоставляют учите-

лю большие возможности для ведения такой комплексной работы, особенности и преимущества которой были подробно рассмотрены и убедительно доказаны Т. Г. Рамзаевой и реализованы в учебниках русского языка для четырехлетней начальной школы. Поэтому проследить их попытаемся на примере упражнений из раздела «Части речи» в самом массовом для российских школ учебнике русского языка (здесь и далее: Рамзаева Т. Г. Русский язык / Учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы. – М., 1995).

Изучение этого раздела целесообразно начать с уточнения уже сложившегося у учеников общего представления о системе частей речи в языке, повторения и обобщения известных им со II класса опознавательных признаков каждой части речи. Учебник на с. 138 предлагает информацию в готовом виде, в результате запоминания которой дети должны уметь ответить на вопросы: что называет каждая часть речи? На какие вопросы отвечает? Как называется? А наши наблюдения показывают, что не только возможно, но и целесообразно организовать на этом же уроке беседу, в процессе которой у учеников не только возникает интерес к слову, к его роли в языке, но и создаются условия для развития теоретического мышления, поскольку сначала обобщается понятие «части речи», а затем рассматриваются частные языковые факты. С этой целью в ходе беседы и составляется схема-таблица, обобщающая уже имеющиеся у детей знания. Впоследствии она будет пополняться информацией по мере изучения темы.

Вот один из аспектов такой беседы.

– Как называются слова, отвечающие на вопросы... и называющие...? (см.: Соловейчик М. С., Кузьменко Н. С., Курлыгина О. Е. Русский язык в начальных классах: Сборник методических задач. – Ч. 3. – М., 1997).

– Как вы думаете, много ли слов в русском языке?

Обобщая ответы учеников, учитель может показать им «Словарь русского языка» с включенными в него 250 тыс. слов и отметить, что

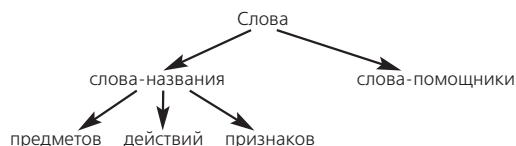
даже в самом полном словаре невозможно зафиксировать все слова родного языка, которые мы знаем.

А зачем нужно так много слов? Какую работу они выполняют в языке?..

– Вокруг нас много разнообразных предметов, явлений, – продолжает учитель, – и все их надо называть. Это делают одни слова. Но предметы могут действовать, и эти действия тоже надо называть. Такую «работу» выполняют другие слова. Предметы и явления, бывает, нужно характеризовать, называть их признаки, т.е. говорить, какие они. Для этого в языке есть третья группа слов.

А какие слова помогают из слов-названий построить предложение и выразить мысль? Да, это слова-помощники.

Таким образом, возникает схема.



Общее представление о словах каждой части речи складывается из знания того, что слово называет, и вопросов к нему. (Впоследствии ряд опознавательных признаков пополнится еще одним – общим способом изменения всех слов этой группы.) Вместе с ним формируется и способ действия при установлении принадлежности слова к определенной части речи: надо выяснить, что слово называет, и задать к нему вопрос. Для этого можно использовать упр. 368 или аналогичный дидактический материал.

Изучение грамматических тем предполагает еще и решение орфографических и речевых задач. Материал этого упражнения позволяет повторить правила правописания парных согласных на конце и в середине слова, безударных гласных в корнях и некоторые другие. С этой же целью к заданию учебника можно добавить следующие:

– Обозначь в словах все известные орфограммы.

– Какая одинаковая орфограмма есть в словах *узкое, горлышко, нос, обед*?



– Докажи, что в слове *длинный* надо писать *нн*.

Нельзя не использовать и явные возможности дидактического материала этого упражнения для речевой работы, дополнив его заданиями:

– Могут ли данные слова быть опорными для составления текста?

– Попробуй с их помощью восстановить в памяти хорошо известную тебе сказку и расскажи ее. Как она называется?

В качестве лингвистического материала для организации специального наблюдения представляет интерес упр. 369 (с. 139), методические возможности которого, на наш взгляд, можно расширить. Учебник предлагает от данных имен существительных образовывать однокоренные имена прилагательные и наоборот. Если дополнить этот ряд и глаголами, тем более что слова подобраны таким образом, что с некоторыми из них задание выполнить невозможно, то упражнение становится так называемым заданием-«ловушкой» и позволяет детям сделать вывод о том, что группа однокоренных слов с указанным корнем может не содержать слова какой-либо части речи.

Чтобы у третьеклассников сформировалось представление о местоимении как особой группе слов, надо прежде всего показать его роль в речи. Для знакомства детей с какой-либо языковой нормой психологи рекомендуют начать с целенаправленного нарушения этой нормы, что приведет в дальнейшем к ее пониманию и естественному соблюдению. Чтобы показать ученикам необходимость использования в речи местоимений, предлагаем текст, требующий редактирования с точки зрения замены повторяющихся существительных местоимениями.

У меня живёт кот. Кот рыжий и пушистый. У кота острые когти и крепкие зубы. Коту нравится охотиться. Однажды кот поймал лягушку. Потом кот долго спал на солнышке. Коту снились мышки.

– Понравился ли вам этот текст?

– Что бы вы хотели в нем исправить? Какие слова вам для этого потребуются? Вместо каких слов вы их будете использовать?

Из ответов на вопросы у детей складывается общее представление о местоимении и его роли в речи, которое затем подтверждается при чтении материала страницы учебника, после чего в приведенную выше схему-таблицу вносится новая информация.

Продолжая анализ дидактического материала упражнений учебника с точки зрения выявления их резервных методических возможностей, обращаем внимание и на упр. 377 (с. 141): не стоит ограничивать детей подбором только одного «подходящего по смыслу имени прилагательного». Наоборот, ряд прилагательных к одному имени существительному надо максимально расширить, обсудив с детьми наиболее точные названия признаков, оттенки их лексического значения. Тогда уместными будут вопросы типа: когда так говорят? Каково значение слова *класс* в словосочетаниях *класс дружный*, *класс светлый*, *класс маленький*? Кроме того, не следует упускать возможности для орфографической работы: среди предложенных существительных есть слова с непроверяемыми написаниями.

Упр. 379 (с. 142) предлагает работу с «деформированным текстом», порядок слов в предложениях которого неоднозначен и зависит от контекста, интонации и т.д. Каждый вариант предложения требует обсуждения его с детьми. Имеющийся заголовок сделан с точки зрения темы (о чем?). Другой вариант заголовка, предложенный детьми, может отражать основную мысль и будет уже конкретнее: например, «Интересное животное» и т.п. К тому же текст, предъявленный без пропусков букв, предоставляет учителю возможность дополнительно потренировать детей в орфографической зоркости: найти слова без орфограмм или слова, содержащие орфограммы определенного вида.

Заканчивается изучение раздела «Части речи» обобщением уже имеющихся у детей знаний о предлогах. На этом этапе целесообразно организовать повторение с использованием упражнений, направленных на формирование умений правильно употреблять предлоги в речи, на предупреждение вероятных ошибок ти-

па: *пришёл со школы, вцепился за шляпу, на деревьях опали листья* и т.п.

Предложенные способы работы, безусловно, не являются единственными. Это лишь попытка выявить некоторые варианты использования методических резервов упражнений учебника для достижения большей эффективности в обучении и развитии младших школьников на уроках русского языка в III классе

Н. К. ОНИПЕНКО,

кандидат филологических наук

Системный курс русской грамматики и лингвистический анализ текста

Вузовский курс русской грамматики предполагает системное представление языка, т.е. целостное описание значимых единиц языка в их взаимодействии. При таком подходе особое значение приобретают степень абстрагирования элементов языковой системы от речевых фактов, данных нам в непосредственном наблюдении, и набор дифференциальных признаков, что, в свою очередь, обусловлено лингвистической концепцией, положенной в основу курса русской грамматики.

Если до недавнего времени единственной теоретической базой вузовских курсов была традиционная описательная грамматика (различия между курсами были чисто количественными: университетский курс требовал предметного указателя в объеме Академической грамматики 1980 г., в пединституте читался курс, включавший в себя понятийный аппарат Академической грамматики 1954–1960 гг.), то в последнее десятилетие XX в. высшая школа получила возможность выбирать: грамматика формальная, трансформационная, семантическая, когнитивная, функциональная, коммуникативная – все эти концепции сосуществуют сегодня в русистике, дополняя или взаимоисключая одна другую. Но одни из них представляют собой

при изучении темы «Части речи». Практика показывает, что осуществление комплексной грамматико-орфографической и речевой работы на уроках русского языка достаточно полезно, поскольку она способствует накоплению у детей орфографического и речевого опыта, помогает формированию лингвистического мышления, учит анализировать языковые факты.



вчерашний день русистики, объектом других является не русский язык, а язык вообще, третьи предлагают сверхабстрактные схемы, оторванные от реального языкового материала.

Построение вузовского курса требует понимания современного состояния лингвистической науки, видения основных тенденций, определяющих развитие русистики.

Направленность современных лингвистических исследований определяется двумя



факторами: а) увеличением объекта исследования до текста и б) признанием, что антропоцентризм языковой системы требует антропоцентризма лингвистики. Следствием действия этих факторов стало: во-первых, поворот от грамматики описательной к грамматике объяснительной, во-вторых, установление вертикальных связей между разными грамматическими уровнями, в-третьих, особый интерес к категории субъекта (человека говорящего и действующего), в-четвертых, осознание того, что синтаксис является организующим центром языковой системы, что исследование значимых единиц языка должно осуществляться в связи с их синтаксической ролью в предложении и в тексте, что именно в синтаксических структурах запечатлена речемыслительная активность человека. Но наиболее важным является признание необходимости взаимодействия разных гуманитарных наук, установления связей между разными филологическими дисциплинами на основании единства объекта – текста.

Все это предъявляет особые требования к курсу грамматики. Сегодня грамматика становится объяснительной, коммуникативной, т.е. осознается как инструмент порождения текста. В свою очередь, текст становится одним из предметов теоретического курса и реальным объектом исследования на практических и семинарских занятиях по русскому языку. Тем самым наполняются реальным языковым материалом абстрактные словоизменительные парадигмы, морфологические категории и структурные схемы, реальным содержанием – лингвистические термины, а давно знакомые (из курса русской литературы) тексты становятся более понятными.

Теоретической основой курса русского языка, который разрабатывается нами на факультете начальных классов МГПУ, стала концепция коммуникативной грамматики, представленная в книге Г. А. Золотовой, Н. К. Онипенко и М. Ю. Сидоровой «Коммуникативная грамматика русского языка» (М., 1998).

Такой выбор теоретической базы не означает, что классический курс русской граммати-

ки наполнился новыми непонятными терминами и знаниями, которые не могут быть применены будущими учителями в их педагогической практике. Напротив, любое языковое явление рассматривается не только в системе, но и в конкретном тексте (чаще художественном). Основным теоретическим вопросом становится вопрос *почему?* Каждое теоретическое положение обосновывается, каждое языковое явление соотносится с точкой зрения субъекта говорящего, носителя данного языка.

Основополагающими идеями концепции коммуникативной грамматики являются понятие «коммуникативный регистр речи» и модель субъектной перспективы текста. Понятие коммуникативного регистра отражает три уровня пространственно-временной дистанцированности говорящего от отражаемого события: репродуктивный регистр оформляет прямую констатацию прямо наблюдаемого, информативный регистр передает знания, генеритивный – общечеловеческие истины. Через регистры обнаруживается и различие коммуникативных задач говорящего: волюнтивный регистр предназначен для выражения воли говорящего, реактивный – эмоциональной реакции. Типы коммуникативных регистров не подаются как абсолютно новые, а соотносятся с глагольными категориями наклонения и времени. Третья предикативная категория глагола – категория лица – трансформируется в модель субъектной перспективы текста. Классические морфологические и синтаксические объекты исследуются в текстах и интерпретируются в связи с этими двумя идеями.

Курс коммуникативной грамматики русского языка строится на основе системной подачи знаний (лекции) и самостоятельных лингвистических разысканий студентов (индивидуальных домашних и коллективных на практических занятиях), в ходе которых студенты должны убедиться в правильности системного представления русского языка, предложенного им в лекционном курсе.

Такой курс русского языка позволяет воспитать учителя-исследователя, научить его добывать знания не только из учебника, но и в

результате собственной исследовательской работы, путем осмысленного прочтения текста.

Покажем на нескольких примерах, как можно соединить работу над системно-грамматическим материалом и анализ художественных текстов.

Одной из наиболее важных синтаксических тем признается теория односоставных предложений. В связи с этим интересно сравнить «Стихи, сочиненные ночью во время бессонницы» А. С. Пушкина и «Бессонницу» Ф. И. Тютчева и вспомнить анализ первого стихотворения, предложенный Р. Якобсоном. Напомню тексты:

1) *Мне не спится, нет огня;
Всюду мрак и сон докучный.
Ход часов лишь однозвучный
Раздается близ меня,
Парки бабье лепетанье,
Спящей ночи трепетанье,
Жизни мышья беготня...*

2) *Часов однообразный бой,
Томительная ночи повесть!
Язык для всех равно чужой
И внятный каждому, как совесть!*

*Кто без тоски внимал из нас,
Среди всемирного молчанья,
Глухие времени стенанья,
Пророчески-прощальный глас?*
.....

И последняя строфа:

*Лишь изредка, обряд печальный,
Свершая в полуночный час,
Металла голос погребальный
Порой оплакивает нас!*

Оба стихотворения начинаются изолированными именительными падежами (Им.п.), но в пушкинском стихотворении они принадлежат репродуктивному регистру (*всюду мрак и сон докучный*) и актуальному времени, а у Тютчева стихотворение начинается информативным регистром, что позволяет интерпретировать Им.п. не как номинативное предложение, а как именительный темы. И если говорить обо всем стихотворении Тютчева, то его синтаксическая композиция однорегистровая:

последняя строфа также информативна, на что указывают не только наречия *изредка* и *порой*, но и несовершенный вид глагольных форм. Тютчев-философ не слышит боя часов, а рассуждает об этом, его текст не принадлежит актуальному времени, т.е. наблюдаемому, переживаемому.

У учителя и методиста может возникнуть вопрос, почему на занятиях анализируются тексты, которые не входят в программу начальной школы? Во-первых, потому, что основной целью в данном курсе является формирование лингвистического сознания учителя, повышение его культурного уровня, а не снижение этого уровня до объема учебника начальной школы. Классические тексты, проанализированные на занятиях, позволяют студентам анализировать любые произведения, которые интересны им с профессиональной точки зрения.

Но вернемся к пушкинскому стихотворению... Р. Якобсон, отмечая преобладание имен в этом стихотворении, предлагает следующую интерпретацию строк *Парки бабье лепетанье, / Спящей ночи трепетанье, / Жизни мышья беготня...* с большим вероятием следует полагать, что эти три номинатива вместе с их определителями просто образуют односоставные именные предложения восклицательной окраски» (Якобсон Р. Работы по поэтике. – М., 1987. – С. 200). Дело в том, что в отличие от предшествующих репродуктивных номинативов в этих трех строках Им.п. функционирует в условиях информативного регистра и не является самостоятельным номинативным предложением. Скорее, это парцеллированное приложение к именной группе *ход часов*. В программе вузовского синтаксиса такие понятия, как «номинативное предложение», «парцелляция», «односоставное предложение», являются обязательными, традиционными. В обсуждаемом курсе коммуникативной грамматики эти понятия связываются с коммуникативным регистром и субъектной перспективой и потому становятся лингвистическими инструментами, которые позволяют студентам понять, как сделан весь текст и какое место занимает



конкретный системный объект в этом тексте, тем самым объяснить, а не просто констатировать факты.

Объяснение предполагает исследование целого текста, обнаружение художественного замысла писателя и интерпретацию языковых средств в связи с идеей автора.

Пушкинское стихотворение отличается сложная синтаксическая композиция: четыре первые строки – репродуктивный регистр (*Мне не спится, нет огня; Всюду мрак и сон докучный. Ход часов лишь однозвучный раздаётся близ меня* – с точки зрения прямого наблюдателя автор описывает окружающее его пространство), три следующих – информативный (*Парки бабье лепетанье, Спящей ночи трепетанье, Жизни мышья беготня* – попытка интерпретировать голос времени, предложить варианты ответов на вопросы, кто же с нами говорит и о чем; при этом Пушкин ставит многоточие, т.е. ряд можно продолжать), шесть следующих строк – это пять вопросов и одно обращение, которые принадлежат волюнтивному регистру (*Что тревожишь ты меня? Что ты значишь, скучный шепот? Укоризна или ропот Мной утраченного дня? От меня чего ты хочешь? Ты зовешь или пророчишь?*), заканчивается стихотворение двумя строками информативного регистра (*Я понять тебя хочу. / Смысла я в тебе ищу...*). Существительные *мрак, сон*, так же как и *ход, огонь*, принадлежат наблюдаемому пространству, которому могли бы принадлежать и девербативы *лепетанье, трепетанье, беготня* (все они образованы от акциональных глаголов (глаголов действия) перцептивного ранга), но это не констатация наблюдаемого, а мнение, три версии, интерпретирующие время. Таким образом, в пушкинском тексте мы видим изолированный Им.п. в четырех разных функциях: организующим номинативное (назывное) предложение в условиях репродуктивно-описательного типа текста, организующим полупредикативные обороты в информативно-описательном типе, а также обращение и сказуемые в неполных предложениях волюнтивного регистра. Описательная грамматика предлагает термины, коммуникативная – объясне-

ния. Учитель может не знать термины «репродуктивный регистр», «информативный регистр», «генеритивный регистр», «волюнтивный регистр» и «реактивный регистр», но он должен чувствовать различия между информацией, приобретаемой собственными органами чувств (констатация того, что видно), знанием, мнением, выражением воли или эмоциональной реакцией говорящего. Настроив себя на нужной точке зрения, мы правильно поймем текст, поймем, какие языковые средства выбирает конкретный автор и почему?

В рассматриваемых текстах Тютчев-философ отвечает на вопрос, о чем говорят (плачут) часы, а Пушкин-человек и поэт ставит вопросы и предлагает ответы, используя все многообразие речевых глаголов или производных от них существительных: *лепетанье, шепот, укоризна, ропот*, а также глаголы *зовешь, пророчишь*. При помощи этих слов Пушкин представляет всю временную ось: в настоящем – *шепот* (слышу), *лепетанье* (предполагаю), из прошлого – *ропот* (если время – слуга) и *укоризна* (если время – хозяин), из будущего – зов как обещание хорошего или пророчество о плохом. Все возможно... но Пушкин не дает нам ответа.

Другая пара стихотворений тех же авторов интересна в связи с анализом повелительного наклонения глагола и односоставных определенно-личных предложений:

1) *Если жизнь тебя обманет,
Не печалься, не сердись!
В день уныния смирись:
День веселья, верь, настанет.
Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Все мгновенно, все пройдет;
Что пройдет, то будет мило.*
(А. С. Пушкин.)

2) *Не рассуждай, не хлопочи!..
Безумство ищет, глупость судит;
Дневные раны сном лечи,
А завтра быть чему, то будет.
Живя, умей все пережить:
Печаль, и радость, и тревогу.*

*Чего желать? О чем тужить?
День пережит – и слава богу!*
(Ф. И. Тютчев.)

В каждом из этих стихотворений четыре императива, но у Пушкина-оптимиста: *не печалься, не сердись, смиришь и верь* (в лучшее будущее), а у Тютчева-стойка: *не рассуждай, не хлопочи, лечи* (раны) и *умей* спокойно пройти и через плохое, и через хорошее. Все эти императивы функционируют в рамках волонтивных фрагментов и организуют односоставные предложения. С точки зрения формально-го синтаксиса данные предложения являются определенно-личные, поскольку обращены к «ты» читателя, но у поэтических текстов такое свойство, что они расширяют смысл конкретных грамматических средств: второе лицо не прочитывается столь однозначно, поскольку поэты обращают советы не только к читателю, но и к самим себе, тем самым и предложения становятся обобщенно-личными. Этому значению способствует и особое всевременное значение императивных форм (ср.: *иди* – сейчас, после того, как я сказал, но *не рассуждай* никогда). Интересно, что и в этих стихотворениях речь идет о трех отрезках временной оси: у Пушкина – настоящее мгновенно проходит, чтобы стать милым, а будущее прекрасно, у Тютчева – главное пережить день с достоинством, залечить раны сном и спокойно встретить будущее.

Те же языковые средства – императивные формы глаголов несовершенного вида – использует И. Северянин, давая советы молодому поэту:

*Высшая мудрость
Я испытал все испытанья.
Я все познания познал.
Я изжелал свои желанья.
Я молодость отмолодал.*
*Жизнь и отраднa, и страданнa
И всю ее принять сумей.
Мечта свята. Мысль окаянна.
Без мысли жизнь всегда живей.*
*Давно все найдены, и снова
Потеряны мои пути...*

*Одна отныне есть основа:
Простить и умолять: «прости».*

*Не разрешай проблем вселенной,
Не зная сущности проблем.
Впивай душою вдохновенной
Святую музыку поэм.*

*Внемли страстям! природе! винам!
Устраивай бездумный пир!
И славь на языке орлином
Тебе – на время данный! – мир!*

В этом стихотворении есть «я» Игоря Северянина и «ты» Петра Ларионова, которому адресовано стихотворение, поэтому предложения с императивными формами глагола прочитываются определенно-лично. Кроме того, первое четверостишие интересно с точки зрения словообразования (*испытал испытанья, познал познания, изжелал желанья, отмолодал молодость*).

Трудным для студентов оказывается разграничение неопределенно-личных и неполных двусоставных предложений. И в этом случае полезно обратиться к анализу художественных текстов, прежде всего пушкинских.

В. В. Виноградов, анализируя стиль пушкинской «Пиковой дамы», показал, что отсутствие подлежащего в первом предложении *Однажды играли в карты у конногвардейца Нарумова* и во второй части второго предложения *...сели ужинать в пятом часу утра*, как и отсутствие указания на субъекта мыслящего в первой части этого же предложения *Долгая зимняя ночь прошла незаметно*, обусловлено образом автора – сопresentствующего рассказчика. Тем самым отсутствие синтаксических компонентов, то, что гораздо позже будет названо синтаксическим нулем, было соединено с проблемой точки зрения говорящего.

Итак, для того чтобы приблизить рассказчика к персонажам, Пушкиным используется предложение с глаголом прошедшего времени множественного числа, но не неопределенно-личное, поскольку неопределенно-личность предполагает исключенность говорящего из состава тех, о ком идет речь (ср.: *В дверь по-*



стучали – кто-то, не я, а у Пушкина рассказчик находится среди игроков).

Рассмотрим несколько примеров.

1) *Шли и шли и пели «Вечную память», и, когда останавливались, казалось, что ее по-залаженному продолжают петь ноги, лошади, дуновения ветра.*

2) *С незапамятных времен елки у Свентицких устраивали по такому образцу. В девять, когда разъезжалась детвора, зажигали вторую для молодежи и взрослых, и веселились до утра... На рассвете ужинали всем обществом.*

3) *Когда от среднерусской полосы удалились на восток, посыпались неожиданности. Стали пересекать беспокойные местности... Участились остановки поезда среди поля... Однажды поезд застрял где-то ночью. В вагоны не заглядывали, никого не подымали.*

Все три примера из романа Б. Пастернака «Доктор Живаго», все три примера являются началами глав, первый пример – абсолютное начало романа.

Исследователи могут спорить, говорить о неполноте, неопределенно-личности, эксклюзивности/инклюзивности, но все эти примеры указывают на то, что отсутствие субъектного компонента прочитывается в зависимости от структуры образа автора, в «Докторе Живаго» такие начала глав обнаруживают внутреннюю точку зрения рассказчика, либо незримо сопresentствующего, либо точку зрения Юрия Живаго. Причем эффект сопresentствия возможен как в условиях репродуктивного регистра (1-й пример), так и в условиях информативного регистра (1-й и 3-й примеры).

Если в первом предложении «Пиковой дамы» изменить порядок слов, то предложение окажется неопределенно-личным: *У конно-гвардейца Нарумова опять играли в карты (кричали, шумели)* – его приятели, но не я.

Неполные предложения с глаголом в форме прошедшего времени частотны для лирики. Ср., например, стихотворение А. Ахматовой «Клеопатра»:

*Уже целовала Антония мертвые губы,
Уже на коленях пред Августом слезы лила...
И предали слуги. Грохочут победны трубы*

*Под римским орлом, и вечерняя стелется
мгла.*

*И входит последний плененный ее красотой,
Высокий и статный, и шепчет в смятении он:*

*«Тебя – как рабыню... в триумфе пошлет
пред собою...»*

Но шею лебяжьей все так же спокоен наклон.

*А завтра детей закуют. О, как мало осталось
Ей дела на свете – еще с мужиком пошутить*

*И черную змейку, как будто прощальную
жалость,*

На смуглую грудь равнодушной рукой положить.

Это стихотворение интересно в плане сравнения неполных и неопределенно-личных предложений. Неполные предложения отражают действия Клеопатры и обнаруживают совпадение точки зрения субъекта действующего и субъекта мыслящего (Клеопатра уже попрощалась с мужем и она же думает об этом) или боязнь подчиненного назвать императора по имени (*в триумфе пошлет пред собою*). Весь текст представляет последние часы жизни Клеопатры, которые она спокойно «пересматривает», думая о том, что еще необходимо сделать. Неопределенно-личным здесь оказывается одно предложение (*А завтра детей закуют*), которое выражает действие кого-то, кто противостоит Клеопатре.

При изучении обобщенно-личных предложений вводится понятие общего суждения, а сама обобщенно-личность понимается шире, чем это принято со времен А. А. Шахматова: обобщенно-личным в коммуникативной грамматике называют не только особый тип односоставных предложений, но и двусоставное предложение, выражающее всевременной и вселичный смысл (все и всегда). Не только *Цыплят по осени считают*, но и *У сильного всегда бессильный виноват*. Исследование подобных конструкций требует введения такого понятия, как генеритивный регистр речи, который изучается на материале пословиц, афоризмов, а также текстов басен.

Субъектная перспектива басни состоит из «он» / «они» персонажей, «я» рассказчика и нередко «ты» адресата нравоучения. Персонажи принадлежат внутреннему пространству; своеобразную модусную рамку образуют речевые действия рассказчика, адресованные или не адресованные читателю. Таким образом, наиболее типичная структура басни представляет собой диалог персонажей, встроенный в диалог рассказчика с читателем. Но само название басни отсылает читателя к внутреннему диалогу, к сюжетному повествованию, а не к морали. Композиция басни основана на взаимодействии двух смысловых планов: плана повествования, создающего вымышленную реальность, вымышленную конкретность, и плана общечеловеческого опыта, морали, законов, обычаев. Повествование организуется средствами репродуктивного и информативного регистров, мораль – средствами генеритивного регистра. Один и тот же басенный сюжет допускает несколько обобщений, поэтому автор должен направлять мысль читателя; мыслью читателя руководит рассказчик, его речемыслительные действия приближают абстрактную истину к сознанию читателя, направляя его мысль от конкретного действия в конкретном времени и пространстве к всевременному и всечеловеческому, или, наоборот, от истины к конкретному ее воплощению.

Для того чтобы различить предложения информативного и генеритивного регистров, проанализируем текст басни И. А. Крылова «Волк и Ягненок». В этой басне трижды повторяется предложение со сказуемым *виноват*:

- 1) *У сильного всегда бессильный виноват*, – говорит баснописец;
- 2) *Ах, я чем виноват?* – спрашивает Ягненок;
- 3) *Ты виноват уж тем, что хочется мне кушать*, – отвечает Волк.

Все три предложения различаются по смыслу: в первом формулируется общий закон, во втором Ягненок спрашивает о том, что он сделал плохого, а в третьем Волк при-

знается в том, что Ягненок виноват не «на деле», а «на слове», потому что так сказал тот, кому хочется есть. С точки зрения системного статуса первое предложение является обобщенно-личным, что обнаруживается невозможностью замены формы настоящего времени формой прошедшего (*У сильного был всегда виноват бессильный* – в этом случае предложение не прочитывается как пословица); для двух других предложений эта замена вполне возможна. Последний пример напоминает нам о подобных (беспочвенных) обвинениях, высказываемых в адрес Лизаветы Ивановны, героини повести Пушкина «Пиковая дама»:

Она разливала чай и получала выговоры за лишний расход сахара; она вслух читала романы и виновата была во всех ошибках автора; она сопровождала графиню в ее прогулках и отвечала за погоду и за мостовую. Лизавета Ивановна оказывалась виноватой, потому что была «бессильной» – бедной воспитанницей знатной старухи.

Возвращаясь к тексту басни, отметим, что генеритивный регистр оказывается и условием так называемой окказиональной (контекстуальной) субстантивации: предложения с именами прилагательными в функции подлежащего частотны именно в генеритивном регистре, где категория времени «не работает», а субъектом оказываются все представители данного класса (*Сытый голодного не разумеет; Смелого пуля боится*). Теми же условиями функционирования характеризуются имена качества, представляющие целый класс субъектов (*Безумство ищет, глупость судит; Смелость города берет*).

Подводя итоги, необходимо сказать, что системный курс русской грамматики может превратиться в «сухие» схемы и чистые абстракции, если из грамматики изгнать образ говорящего и текст, в котором этот образ реально существует. Общефилологическая направленность коммуникативной грамматики русского языка не только приближает нас к пониманию функциональной сущности языковых фактов, но и представляет их в общем словесно-смысловом контексте русской культуры.



Математика и методика ее преподавания

Именно математика в первую очередь защищает нас от обмана чувств и учит, что одно дело – как на самом деле устроены предметы, воспринимаемые чувствами, другое дело – какими они кажутся; эта наука дает надежнейшие правила; кто им следует – тому не опасен обман чувств.

Л. Эйлер

Л. П. СТОЙЛОВА

Математическая подготовка учителя начальных классов на разных ступенях его профессионального образования

В настоящее время содержание математического образования начальных классов определяется государственными образовательными стандартами высшего и среднего профессионального образования¹. На их основе преподаватели педагогических вузов и училищ (педколледжей) могут составлять программы и вести по ним занятия со студентами.

Если сравнить названные стандарты, то можно увидеть, что стандарт среднего профессионального образования (СПО), по существу, сконструирован из стандарта высшего профессионального образования (ВПО) путем изъятия из последнего аксиоматического построения множества натуральных чисел, раздела «Элементы геометрии» и ряда других, более мелких, вопросов. Следует сказать, что даже при таком сокращении СПО задает достаточно большой объем математической подготовки учителя. И вопрос заключается в том, за какое время учащиеся педучилищ (педколледжей) должны его освоить и на каком уровне. Примерный учебный план, содержащийся в том же

стандарте, отводит на изучение предмета «Теоретические основы начального курса математики» 100 часов, что, конечно, совершенно недостаточно для освоения содержания, предлагаемого стандартом. А если учесть, что реально в учебных планах средних педагогических учебных заведений выделяется еще меньшее число часов, то очевидно, что уровень математической подготовки учителей, называемый базовым в СПО, – это иллюзия.

Стандарт, на основе которого осуществляется подготовка учителей начальных классов повышенного уровня квалификации, вообще не содержит нового содержания математической подготовки студентов, поскольку предполагается, что она осуществляется согласно СПО, обеспечивающего базовый уровень подготовки кадров для начальной школы. И опять возникает вопрос: каково содержание математической подготовки студентов, если они обучаются в педколледже по интегрированным образовательным программам, соединяющим в себе программы базового уровня и дополни-

¹Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускника по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования. – М., 1995.

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускника по специальности 0312 – Преподавание в начальных классах (базовый уровень среднего профессионального образования) – М., 1997.

тельной (годовой) подготовки, т.е. по той модели СПО, которая принята в Москве?

В связи с тем, что в Москве давно сложилась двухступенчатая подготовка учителя начальных классов, а вузы и педколледжи достаточно тесно взаимодействуют друг с другом, мы считаем, что математическая подготовка будущих учителей в педколледжах (повышенный уровень) должна осуществляться в соответствии с вузовским стандартом. Почему? Как известно, обучение математике в начальных классах в настоящее время возможно по различным программам и учебникам. Кроме того, содержание начального математического образования в большей степени, чем это было ранее, направлено на интеллектуальное развитие младших школьников, на формирование культуры и самостоятельности их мышления, значительно усилилось внимание к алгебраической и геометрической пропедевтике. Следовательно, учителю начальных классов необходимо владеть технологиями обучения, которые обеспечивают развитие детей средствами математики, а это сделать гораздо сложнее, чем просто обучать детей счету, поскольку надо хорошо знать научные основы тех понятий и представлений, которые даются в начальном курсе математики. И поэтому выпускникам педколледжа так же, как и выпускникам вузов, необходимо:

- иметь представление о своеобразии изучения математики окружающего мира;
- знать различные подходы к определению натурального числа и действий над числами; знать особенности позиционных систем счисления, историю их происхождения;
- владеть понятием положительной скалярной величины, понимать суть ее измерения;
- знать особенности математического языка, владеть основными алгебраическими понятиями (выражение, равенство, уравнение, неравенство, соответствие, отношение, операция и др.);
- понимать особенности логического построения геометрии, владеть основными понятиями, изучаемыми в планиметрии и стереометрии;

– знать этапы решения арифметическим и алгебраическим методом текстовой задачи и приемы их осуществления;

– обладать логической культурой, необходимой как для усвоения математического курса в вузе (педколледже), так и для грамотного обучения младших школьников.

Исходя из этих требований к математической подготовке учителя в педколледже (вузе) содержание, представленное в стандарте, при составлении программы можно распределить по следующим разделам: натуральные числа и нуль; элементы алгебры; геометрические фигуры и величины; элементы логики.

Выделение раздела «Элементы логики» связано с необходимостью обеспечить логическую грамотность учителя. Такая подготовка нужна ему не только для усвоения арифметического, алгебраического и геометрического материала курса, но ее высокий уровень является залогом успешной работы учителя по развитию логического мышления школьников, методологической основой его методической деятельности, осуществляемой учителем как в процессе ознакомления детей с новыми понятиями и их свойствами, так и в процессе освоения детьми этого материала. Чтобы формировать у детей умение логически рассуждать, учителю необходимы знания об особенностях математических понятий, предложений, доказательств, он должен сам обладать соответствующими логическими умениями.

Раздел «Элементы алгебры» необходимо выделить, чтобы систематизировать содержащийся в стандарте алгебраический материал, что позволит углубить алгебраическую подготовку учителя за счет освоения этого материала на более высоком теоретическом уровне.

Изучение разделов «Натуральное число и нуль», «Геометрические фигуры и величины» позволит подготовить учителя к грамотному и осознанному изучению арифметического и геометрического материала с детьми в начальной школе. Осваивая материал этих двух разделов, студенты должны также уточнить и расширить свои представления о величине и ее измерении.



Высказанные соображения позволяют вернуть вузовский стандарт по математике в следующую программу.

1. Элементы логики

Множества и операции над ними. Понятие множества и элемента множества. Способы задания множеств. Подмножество. Разные множества. Изображение отношений между множествами при помощи кругов Эйлера.

Операции над множествами: пересечение, объединение, вычитание. Свойства пересечения и объединения множеств. Понятие разбиения множества на классы. Разбиение множества на классы при помощи свойств.

Декартово произведение множеств. Изображение декартова произведения двух числовых множеств на координатной плоскости.

Число элементов в объединении, разности, декартовом произведении конечных множеств.

Математические понятия. Особенности математических понятий. Объем и содержание понятия. Отношения между понятиями.

Определение математического понятия. Виды определений. Структура определения через род и видовое отличие. Основные требования к таким определениям. Использование определений понятий при решении задач на распознавание. Остенсивные и контекстуальные определения.

Математические предложения. Высказывания и высказывательные формы. Смысл слов *и*, *или*, *не* в составных высказываниях. Правила нахождения множеств истинности составных высказывательных форм.

Структура высказываний, содержащих кванторы; способы установления значений истинности таких высказываний.

Правила построения отрицаний высказываний различной структуры.

Отношения логического следования и равносильности между высказывательными формами. Необходимые и достаточные условия. Структура теоремы. Виды теорем, связанных с данной.

Математические доказательства. Понятие умозаключения. Простейшие схемы де-

дуктивных умозаключений. Использование кругов Эйлера для проверки правильности умозаключений.

Неполная индукция и аналогия.

Сущность математического доказательства. Способы доказательства, используемые в математике.

Текстовая задача и процесс ее решения. Составные части задачи. Методы и способы решения таких задач. Основные этапы решения задачи (анализ, поиск плана, его выполнение, проверка) и приемы выполнения этих этапов. Моделирование в процессе решения задачи.

Комбинаторные задачи и их решение. Правила суммы и произведения. Размещения и сочетания (с повторениями и без повторений), правила подсчета их количества.

Алгоритмы и их свойства. Понятие алгоритма. Свойства алгоритмов (определенность, понятность, результативность, массовость, дискретность). Способы записи и приемы построения алгоритмов.

2. Элементы алгебры

Соответствия между элементами двух множеств. Понятие соответствия. Способы задания соответствий. Соответствие, обратное данному. Равномощные множества.

Числовые функции. Определение числовой функции. Способы задания функций. Возрастание и убывание функций. Прямая и обратная пропорциональности, их свойства и графики. Использование свойств прямой и обратной пропорциональности при решении текстовых задач.

Отношения между элементами одного множества. Понятие бинарного отношения на множестве. Способы задания отношений. Их свойства: рефлексивность, симметричность, антисимметричность, транзитивность. Отношение эквивалентности и его связь с разбиением множества на классы. Отношение порядка.

Алгебраические операции на множестве. Понятие алгебраической операции на множестве. Свойства алгебраической операции. Ней-

тральный и поглощающий элементы. Понятие алгебраической системы.

Выражения. Уравнения. Неравенства. Алфавит математического языка. Выражения (числовые и с переменными), их тождественные преобразования. Числовые равенства и неравенства, их основные свойства.

Понятие уравнения с одной переменной и его решения. Теоремы о равносильности уравнений.

Понятие неравенства с одной переменной и его решения. Теоремы о равносильности неравенств.

3. *Натуральные числа и ноль*

Из истории возникновения и развития понятий натурального числа и нуля. Зарождение понятия числа и этапы его развития. Возникновение числа «ноль». Различные подходы к построению системы натуральных чисел.

Аксиоматическое построение системы натуральных чисел. Понятие об аксиоматическом методе построения теории. Основные понятия и аксиомы теории натурального числа.

Определение сложения натуральных чисел; существование и единственность суммы (без доказательства); таблица сложения, свойства сложения.

Определение умножения натуральных чисел, существование и единственность произведения (без доказательства); таблица умножения; свойства умножения.

Упорядоченность множества натуральных чисел. Свойства монотонности сложения и умножения. Дискретность множества натуральных чисел.

Определение вычитания натуральных чисел. Необходимое и достаточное условие существования разности на множестве натуральных чисел, ее единственность. Правила вычитания числа из суммы и суммы из числа.

Определение деления натуральных чисел. Необходимое условие существования частного на множестве натуральных чисел, его единственность. Правила деления суммы, разности и произведения на число.

Множество целых неотрицательных чисел. Ноль как компонент арифметической операции. Невозможность деления на ноль. Определение деления с остатком.

Понятие отрезка натурального ряда чисел и счета элементов конечного множества. Натуральное число как характеристика количества элементов в множестве.

Теоретико-множественный смысл натурального числа, нуля и действий над числами. Натуральное число как общее свойство класса конечных равномощных множеств. Ноль как число элементов пустого множества. Смысл отношений «равно» и «меньше». Теоретико-множественный смысл суммы, разности, произведения и частного целых неотрицательных чисел, свойства сложения и умножения, правил вычитания числа из суммы и суммы из числа, деления суммы на число.

Натуральное число как мера величины. Понятие положительной скалярной величины и ее измерения. Действия с положительными скалярными величинами. Измерение величин в практической деятельности. Стандартные единицы величин.

Смысл натурального числа, полученного в результате измерения величины. Смысл суммы, разности, произведения и частного таких чисел.

Запись целых неотрицательных чисел и алгоритмы действий над ними. Из истории возникновения и развития способов записи натуральных чисел и нуля. Понятие системы счисления. Позиционные и непозиционные системы счисления.

Запись и названия чисел в десятичной системе счисления. Алгоритмы арифметических действий над многозначными числами в этой системе.

Позиционные системы счисления, отличные от десятичной: запись чисел, арифметические действия. Переход от записи чисел в одной системе к записи в другой.

Делимость целых неотрицательных чисел. Понятие отношения делимости для натуральных чисел, его основные свойства. Опре-



деление простого и составного числа. Делимость суммы, разности, произведения натуральных чисел. Признаки делимости на 2, 3, 4, 5, 9, 25 в десятичной системе счисления.

Наименьшее общее кратное и наибольший общий делитель натуральных чисел, способы их нахождения.

О расширении множества целых неотрицательных чисел. Задача расширения понятия числа и пути ее решения в математике.

Понятие дроби и положительного рационального числа. Определение арифметических действий над положительными рациональными числами. Свойства сложения и умножения. Множество положительных рациональных чисел как расширение множества натуральных чисел.

Запись положительных рациональных чисел в виде десятичных дробей.

Понятие положительного иррационального числа. Множество положительных действительных чисел, его основные свойства.

4. Геометрические фигуры и величины

Из истории возникновения и развития геометрии. Зарождение геометрии. «Начала» Евклида. О геометрии Н. И. Лобачевского и аксиоматике евклидовой геометрии.

Свойства геометрических фигур на плоскости. Понятие геометрической фигуры. Выпуклые и невыпуклые фигуры. Объединение, пересечение, вычитание фигур.

Основные свойства отрезка, угла, треугольника, четырехугольника, параллелограмма, ромба, прямоугольника, квадрата, трапеции, окружности, круга.

Построение геометрических фигур. Элементарные задачи на построение. Этапы решения задачи на построение.

Преобразования геометрических фигур. Понятие преобразования. Движения и равенство фигур.

Изображение пространственных фигур на плоскости. Свойства параллельного проек-

тирования. Многогранники, шар, цилиндр, конус и их изображение на плоскости.

Геометрические величины. Длина отрезка и ее измерение. Понятие площади фигуры и ее измерения. Теорема о площади прямоугольника. Нахождение площади многоугольника. Равносоставленность. Теорема Бояи-Гервина (без доказательства).

Понятие площади криволинейной фигуры и ее измерение. Площадь круга. Измерение площади фигуры при помощи палетки.

Итак, мы предложили *один из вариантов* прочтения стандарта математического образования учителя начальных классов в вузе и педколледже (повышенный уровень). Заметим, что это тот минимум, которым должен овладеть будущий учитель, обучаясь в педколледже или вузе. Но возникает следующий вопрос – как изучать этот математический курс, чтобы он был фундаментом не только методической подготовки, но и непрерывного образования учителя вообще?

Поскольку это очень непростая проблема, которую решает каждый преподаватель вуза и педколледжа и которая по-прежнему требует исследований, ограничимся одним замечанием. Мы считаем, что ведущим принципом, определяющим методику изучения математического курса в вузе (педколледже), *должен быть принцип профессионально-педагогической направленности*, сформулированный в работах А. Г. Мордковича², и означающий в нашем случае, что в процессе изучения математики у студента должны формироваться профессиональные умения, необходимые ему для решения задач обучения математике младших школьников. В частности, выпускник педколледжа (вуза) должен уметь:

– изображать при помощи кругов Эйлера отношения между множествами и выполнять над ними операции;

– производить разбиение множества на классы с помощью свойств и отношений; оценивать правильность выполненной классификации;

²Мордкович А. Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 1986.

– анализировать логическую структуру определений понятий, находить логические ошибки в определениях знакомых понятий; пользоваться определениями при решении задач на распознавание принадлежности объекта объему данного понятия;

– анализировать логическую структуру высказываний (высказывательных форм) и находить значение истинности составных высказываний (в том числе высказываний с кванторами);

– строить отрицание высказываний различной структуры;

– устанавливать наличие (отсутствие) отношения логического следования (равносильности) между высказывательными формами;

– строить дедуктивные умозаключения, используя правила заключения, отрицания, силлогизма; устанавливать правильность умозаключений при помощи кругов Эйлера;

– строить умозаключения, используя неполную индукцию и аналогию;

– распознавать соответствия между элементами множеств, в том числе взаимно-однозначные;

– распознавать прямую и обратную пропорциональность при различных способах задания функции;

– формулировать свойства знакомых бинарных отношений на множестве и определять их вид;

– решать текстовые задачи различными методами и способами; обосновывать выбор действия при арифметическом методе решения, используя соответствующую математическую теорию;

– иллюстрировать примерами из учебников математики для начальной школы различные подходы к определению натурального числа и действий над числами;

– рационально выполнять и обосновывать устные и письменные вычисления с натуральными и положительными рациональными числами;

– записывать числа в различных позиционных системах счисления и производить над ними арифметические действия;

– решать элементарные задачи на построение с помощью циркуля и линейки в объеме, определенном содержанием обучения;

– решать несложные задачи на доказательство и вычисление числовых значений геометрических величин, используя свойства геометрических фигур;

– изображать на плоскости прямую призму, прямоугольный параллелепипед, пирамиду, цилиндр, конус, шар, используя правила параллельного проектирования;

– осуществлять логико-математический анализ материала любого учебника для начальных классов.

Чтобы освоить предложенную программу математического курса, нужно время. Приведем *примерный тематический план*, где представлен необходимый для успешного усвоения курса минимум аудиторного времени.

Примерный тематический план изучения курса

Наименование разделов (тем)	Количество аудиторных часов		
	лекции	практич.	всего
Элементы логики	32	44	76
Множества и операции над ними	4	6	10
Математические понятия	4	4	4
Математические предложения	6	10	16
Математические доказательства	6	8	14
Задача и процесс ее решения	4	8	12
Комбинаторные задачи	4	4	8
Алгоритмы и их свойства	4	4	8
Элементы алгебры	14	28	42
Соответствия	2	4	6
Числовые функции	2	6	8
Отношения на множестве	4	8	12
Алгебраические операции	2	4	6
Выражения. Уравнения. Неравенства	4	6	10
Натуральные числа и нуль	38	40	78
Из истории	2	2	4
Аксиоматическая теория	8	8	16
Теоретико-множественный подход	6	8	14
Число как мера величины	8	8	16
Запись чисел и алгоритмы действий	8	10	18
Делимость	2	2	4
О расширении понятия числа	4	2	6
Геометрические фигуры и величины	10	12	22
Из истории	2	2	4
Свойства геометрических фигур на плоскости	4	6	10
Геометрические величины	4	4	8
Итого:	94	124	218



Предлагаемая программа и принцип профессионально-педагогической направленности в изучении математического курса будущими учителями начальных классов нашли отражение в нашем учебном пособии «Математика», изданном в 1997 г.

При двухступенчатой подготовке учителя в системе «педколледж–университет» возникает еще один вопрос – каково содержание математической подготовки студентов на второй ступени (в университете), если вузовский стандарт в полном объеме реализован в педколледже? И вообще, нужен ли здесь какой-либо курс математики?

В условиях Москвы, когда в университет приходят выпускники 13 педколледжей, такой курс оказался необходим. Чтобы на новом, университетском, уровне освоить курс методики обучения младших школьников, нужно хорошо знать научные основы начального курса математики. К сожалению, пока еще математическая подготовка выпускников педколледжей нуждается в улучшении. Кроме того, в университете имеется возможность не только обобщить материал, который студенты изучали в педколледже, но и сделать это на более высоком методологическом уровне. В частности, университетский курс может включать раздел «Математические методы познания реального мира», содержащий следующие вопросы:

Математика в современном мире. Предмет математики, ее характерные черты.

Основные этапы развития математики: зарождение математики, математика постоянных величин, математика переменных величин, современный период развития математики.

Математические методы познания. Построение математических моделей – ведущий метод изучения математики реального мира. Понятие числа и фигуры как примеры математических моделей. Этапы математического мо-

делирования. Абстрагирование и идеализация при построении математических моделей. Аксиоматический метод построения математических теорий.

Математика как язык науки.

Кроме этого раздела в университетский курс мы включаем те вопросы, по которым подготовка выпускников педколледжей оказывается недостаточной, что устанавливается посредством ежегодно проводимой диагностической контрольной работы. Чаще всего это вопросы логики и геометрии. Так как курс математики в университете невелик по объему (всего 60 часов), то лекции, как правило, носят обзорный характер, а содержание практических занятий направлено на развитие профессиональных умений студентов. В частности, большое внимание уделяется умению осуществлять логико-математический анализ материала учебников математики для начальной школы. Это умение предполагает, что, открыв любую страницу учебника любого автора, студент может:

- указать способ определения понятия, с которым знакомятся учащиеся, и сформулировать изучаемые свойства данного понятия;

- грамотно (с позиций логики) сформулировать утверждения, с которыми знакомятся учащиеся, и проанализировать их логическую структуру;

- установить, какие умозаключения (дедукция, неполная индукция, аналогия) будут выполнять учащиеся при изучении того или иного материала;

- вычленив (или сформулировать самостоятельно) задания, выполнение которых при освоении данного материала предполагает доказательство.

Естественно, возможны и другие варианты математического курса на второй ступени. Кроме того, представляется целесообразной здесь и интеграция курса математики с курсом методики.

В. С. ОВЧИННИКОВА,
ст. преподаватель
кафедры методики начального обучения

Как поставить перед учащимися учебную задачу

Термин *учебная задача* учителя понимают сегодня по-разному. Одни, предлагая учащимся, например, повторить действие по образцу или решить текстовую задачу, считают, что поставили перед ними определенную учебную задачу (освоить новое действие или, соответственно, научиться решать задачу). Другие, опираясь на психологическую теорию учебной деятельности, полагают, что учебная задача поставлена лишь тогда, когда требование этой задачи (то новое, чем дети должны овладеть на данный момент обучения) – весьма значимая цель для учащихся. А ее значимость определяется познавательной потребностью, которая, как известно, зарождается в проблемной ситуации. Это значит, что, прежде чем ставить ту или иную учебную задачу, следует выявить противоречие, лежащее в основе испытываемой детьми в данный момент учебно-познавательной проблемы, а затем искать такие способы организации учебного процесса, которые, «заостряя» это противоречие, создают проблемную ситуацию и ставят перед учениками значимую для них учебную цель.

Автор данной статьи придерживается *второй* из указанных точек зрения и главной целью ставит намерение привлечь особое внимание учителей к этому вопросу и на примерах из практики обучения решению текстовых задач показать технику постановки учебной задачи перед учащимися, соответствующую такому подходу.

Пример 1

В процессе обучения решению текстовых задач учитель неизбежно сталкивается с проблемой, основанной на противоречии между уровнем наглядно-образного мышления и уровнем абстрактного мышления младших школьников.



Исходя из этого, учитель может планировать работу с определенным текстом задачи и ставить перед учениками соответствующую моменту цель. Например, рассматривая задачу: «Мама сварила 12 л малинового варенья. Из большого блюда она стала перекладывать его в двухлитровые банки. Сколько банок понадобилось маме?», учитель ставит цель – овладеть практическим методом решения текстовой задачи с помощью схематического рисунка как более абстрактной формы моделирования задачи. «Заострить» выделенное противоречие и сделать эту цель желанной для учеников можно с помощью такого методического приема, как *противопоставление* двух форм наглядной интерпретации задачи¹. Как это можно осуществить?

Перед чтением текста задачи учитель просит учащихся подумать, какой рисунок мог бы помочь им решить задачу. Дав некоторое время на обдумывание, он предлагает показать на доске, кому и каким представляется такой рисунок. Один из учеников выходит к доске и старательно вырисовывает контуры блюда. Но другой ученик возражает:

– Для рисунка к задаче вовсе не обязательно показывать, как выглядит блюдо.

¹В описанном здесь фрагменте урока используется методический прием, автором которого является доктор педагогических наук, профессор Н. Б. Истомина.



– Что же ты предлагаешь? – спрашивает учитель.

– Нарисовать большой прямоугольник вместо блюда и написать на нем 12 л, – отвечает тот.

Учитель обращается к учащимся с просьбой высказать свое мнение по этому предложению. Дети поддерживают такое решение и добавляют, что следовало бы нарисовать еще и маленькие банки в виде прямоугольников меньших размеров. Но тут слышно новое возражение:

– Мы не можем нарисовать маленькие прямоугольники, так как не знаем, сколько их рисовать, ведь в задаче не сказано, сколько двухлитровых банок.

– Действительно, – соглашается учитель.

Наступает пауза. Затем одна из учениц предлагает:

– Надо нарисовать пару маленьких прямоугольников и поставить многоточие с вопросительным знаком.

Ее совет выполняется, и учитель спрашивает, найден ли ответ задачи с помощью этого рисунка. Дети отвечают, что нет. Тогда учитель обращает внимание класса на схематический чертеж.

– Я хочу предложить вам другой рисунок, такой:



Как вы думаете, что обозначает большой отрезок и каждый маленький, из которых он состоит?

Учащиеся оживляются и с радостью отвечают на этот и последующие вопросы:

А можно ли на этом рисунке показать, как мама раскладывала варенье в банки? Как это сделать?

Что стало видно на рисунке после того, как мы показали, что мама раскладывала варенье по 2 литра?

Помог ли этот рисунок найти искомое число? Как это показано на рисунке?

Можно ли сказать, что мы решили задачу с помощью этого рисунка? Почему?

Понравился ли вам мой рисунок? Почему?

Затем учитель вносит новое предложение – получше рассмотреть его: может, уме-

ние делать такой рисунок пригодится и для другой задачи.

Получив согласие, учитель советует сравнить рисунок, сделанный учащимися, с его рисунком и составить рассказ о каждом из них, пользуясь вопросами, которые он заранее приготовил на доске, и ответами на них: что изображалось: количество банок или количество литров варенья? С какой величиной производилось действие по условию задачи: с количеством банок или количеством литров варенья? На каком рисунке легче показать это действие: на первом или втором? На каком рисунке можно (нельзя) увидеть и результат действия с величиной: на первом или втором?

После самостоятельной работы обсуждаются ее результаты, и получается, что:

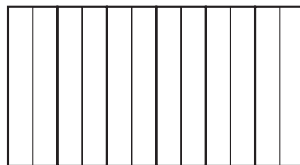
1. 12 л 2 л 2 л ... ?

На этом рисунке изображено количество банок, а действие в задаче производилось с количеством литров варенья. На таком рисунке трудно показать это действие, на нем нельзя увидеть и результат действия.



На этом рисунке изображено количество литров варенья, и действие в задаче производилось с этой же величиной. На этом рисунке легче показать это действие и можно увидеть его результат.

Какой из этих рассказов подойдет вот к этому рисунку? – задает новый вопрос учитель.



Подводя итог, учитель уточняет, что же следует помнить о рисунке, который поможет решить задачу. В ходе обсуждения на доске составляется памятка. Учащиеся отвечают, что для составления такого рисунка надо:

1) *воспользоваться какой-нибудь геометрической фигурой;*

2) *изобразить величину, с которой по условию задачи производилось действие;*

3) *придумать способ показать на рисунке, как производилось действие с величиной;*

4) *посмотреть, как отразился на рисунке результат действия.*

Пример 2

Учитель начальной школы особенно часто сталкивается с проблемой учащихся, в основе которой лежит противоречие между уровнем сформированности умения анализировать задачу. Проявлением этой проблемы, в частности, является неверное решение простых задач в косвенной форме. Дело в том, что учащиеся в процессе самостоятельного анализа такой задачи удовлетворяются тем, что выделяют в условии лишь термин, характеризующий отношения между величинами, но не заботятся об осмыслении истинного отношения между искомым и данными. Поэтому здесь уместно поставить перед учащимися цель, как научиться направлять свой анализ на выявление отношений, явно не отраженных в тексте задачи. Наиболее адекватным этой цели можно назвать *прием противопоставления следствий*, выведенных из двух посылок – истинной и ложной. Это может выглядеть так.

Учитель предлагает задание:

«Учащиеся решали задачу: «Наташа сделала 56 прыжков через веревочку, это в 2 раза больше прыжков, чем сделала Катя. Сколько прыжков сделала Катя?» Одни ученики решили задачу так: $56 : 2$, а другие – так: $56 \cdot 2$. Кто же прав? И почему?»

Мнения учащихся расходятся. Тогда учитель просит найти такое объяснение, чтобы те, кто придерживается другого мнения, сразу поняли, почему они были не правы.

«Переубедить другого – это трудно, – продолжает учитель, – поэтому советую вам с одним и тем же мнением объединиться в группы по два-три человека и обсудить, как они будут переубеждать несогласных с ними». После небольшой паузы все начинают обсуждать, а через некоторое время представляют свои аргументы. Сначала те, кто считал, что задача ре-

шается умножением, а затем те, кто выбрал действие деление.

Организовать обсуждение противоречивых мнений можно и с помощью, например, такого задания:

«Коля решал задачу: «Мамин шаг имеет длину 50 см, что на 36 см больше, чем шаг ее малыша. Какой длины шаг малыша?» Особое внимание Коля обратил на слова *на 36 см больше*. Раз больше, то надо числа сложить, – подумал он и написал: $50 + 36 = 86$ (см). Но, когда мальчик стал писать ответ задачи, то засомневался: что-то в задаче не так? Ведь у малыша шаг должен быть меньше, а получилось, что его шаг имеет длину 86 см, а мамы – 50 см? Наверно, в книге опечатка?»

«А как вы думаете, ребята?» – спросил учитель.

Пример 3

Учащимся постоянно приходится переживать проблему, порождаемую противоречием между знанием и умением его использовать при решении задач. В этом отношении иллюстративен случай, когда, например, дети уже знают, что такое чертеж, умеют его «читать» и даже самостоятельно строить чертеж к задаче, но не делают даже попыток воспользоваться такой моделью задачи, если привыкли применять, скажем, краткую запись задачи. В этом случае можно воспользоваться *приемом противопоставления* использования разных знаний и умений в условиях решения одной и той же задачи, с тем чтобы научить учащихся пользоваться чертежом для поиска других способов решения задачи. Как это можно сделать?

Учитель предлагает учащимся составить краткую запись задачи и самостоятельно решить ее: «Брат с сестрой собирали малину. Брат набрал 4 кг ягод, а сестра – в 3 раза больше. Сколько килограммов ягод собрали ребята?» Один из учеников выполняет задание на индивидуальной доске. По окончании самостоятельной работы проводится проверка с помощью сопоставления результатов работающего ученика на доске и других учащихся класса. Оказывается, что все с тем или иным успехом выполнили задание так:



Брат – 4 кг
 Сестра – в 3 раза больше, чем
 $4 + 4 \cdot 3 = 16$ (кг)

Тогда учитель сообщает, что, готовясь к уроку, он начал решение задачи не с краткой записи, а с составления схематического чертежа, и вот что у него получилось:



«Угадайте, из каких соображений я исходил, строя этот чертеж?» – спрашивает учитель. Когда учащиеся расшифровывают, что показывают отдельные элементы этой модели задачи, учитель задает еще один вопрос: «Как вы думаете, на какой ход мысли натолкнул меня этот чертеж?» На нахождение ответа. Его можно найти так: $4 \cdot 4 = 16$ (кг)», – ответили учащиеся. «Как же можно открыть другой способ решения задачи?» – задает учитель последний вопрос.

Пример 4

Приверженец авторитарных позиций в обучении младших школьников часто вынужден выполнять функции контролера, инспектора и т.п., поэтому ошибки учащихся, как правило, вызывают у него досаду. Учитель же, опирающийся на установки психологической теории об учебной деятельности, *особо внимателен к ошибкам своих учеников*, так как они имеют для него *принципиальное значение*. Во-первых, потому, что обнажают те проблемы, которые испытывают его учащиеся в процессе усвоения того или иного предметного содержания. Во-вторых, потому, что в процессе анализа своих ошибок, как отмечают психологи и подтверждает практика, учащиеся лучше усваивают новые знания. Короче говоря, такой учитель постоянно занимается исследованием ошибок учащихся и использует результаты этой работы для постановки учебных задач перед ними.

Например, при решении задач на нахождение числа по двум разностям учитель часто наблюдает, как его ученики испытывают трудность в определении второго действия. Эта проблема может основываться:

– на противоречии между содержанием условия задачи и формой его отражения в тексте;

– на противоречии между знанием способа действия и его применением в новых условиях;

– на противоречии между уровнями владения умением находить наиболее удачные вспомогательные модели задачи и др.

Для примера остановимся на этих выделенных нами противоречиях и сформулируем цели, которые могут быть поставлены соответственно каждому из них:

– познакомить с приемом перефразирования как способом раскрытия отношения между данными и искомым;

– научить пользоваться умением решать задачи «на приведение к единице» в условиях решения задач «на нахождение неизвестного по двум разностям»;

– познакомить с новой формой таблицы для составления краткой записи задачи как способом нахождения плана действий.

Чтобы показать, как меняются методические решения в зависимости от выделенного противоречия и поставленной цели, опишем *три соответствующих варианта работы с одним и тем же текстом задачи*: «Магазин продал в первый день 14 ящиков винограда, а во второй день 18 таких же ящиков. Во второй день было продано на 32 кг винограда больше, чем в первый. Сколько килограммов винограда было продано в первый день и сколько во второй?»

Вариант 1

(Учащиеся объединены в группы по три-четыре человека.)

– Чем отличаются тексты?

В первый день продали на 4 ящика винограда меньше, чем во второй. Во второй день было продано на 32 кг винограда больше, чем в первый.	В 4 ящиках 32 кг винограда.
--	-----------------------------

– Почему, несмотря на эти отличия, можно утверждать, что в этих текстах заключен один и тот же смысл? (В случае, если дети сами не заговорят о связи данных величин с массой винограда в одном ящике, то может быть предложено следующее задание:

«Преобразуйте эти тексты в тексты задач. Что говорит в пользу утверждения, что в этих разных текстах представлено условие одной и той же задачи?»)

– Сравните с этими текстами текст задачи из учебника и, пользуясь результатами этого сравнения, решите ее.

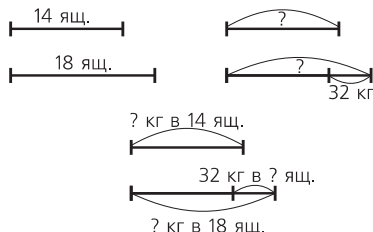
– Давайте обсудим ваше решение.

– В какой момент решения задачи вам понадобилось изменить формулировку некоторой части текста задачи? Как? Что это вам дало? Может ли вам пригодиться этот прием в дальнейшем? Когда?

Вариант 2

(Используется сочетание индивидуальной и коллективной формы организации работы учащихся.)

– Какую из схем вы выбрали бы для этой задачи? Почему?



– Почему в 18 ящиках на 32 кг винограда больше, чем в 14 ящиках?

Найдите среди записей на доске те выражения, которые, если исходя из условия задачи имеют определенный смысл и те, которые его не имеют:

$$\begin{array}{cccc} 32 : 18 & 32 : 14 & 18 - 14 & 32 \cdot (18 - 14) \\ 32 \cdot 18 & 32 \cdot 14 & 18 + 14 & 32 : (18 - 14) \end{array}$$

– Какие выражения можно стереть с доски? Почему?

– Что обозначает каждое из оставшихся на доске выражений?

– Можно ли сказать, что выражение $32 : (18 - 14)$ – решение задачи? Почему?

– Что надо сделать? Почему?

– Сколько же надо выполнить всего действий, чтобы найти ответ на вопрос задачи?

– Какое из них определить труднее всего? Почему?

– Как вы думаете, сумеете ли вы самостоятельно определить, каким будет второе действие, если вам попадется похожая задача?

– Давайте проверим (учитель предлагает текст аналогичной задачи).

Вариант 3

(Используется сочетание коллективной и групповой формы организации работы учащихся.)

– Сравните краткие записи задачи:

Масса винограда в 1-м ящике	Кол-во ящиков	Общая масса винограда
одинаков.	14 ящ.	?
одинаков.	18 ящ.	?, на 32 кг б.

Масса винограда в 1-м ящике	Кол-во ящиков	Общая масса винограда
?	14 ящ.	?
	18 ящ.	?
	?	32 кг

– Почему можно утверждать, что обе краткие записи верно отражают данную задачу?

– В какой из таблиц яснее виден план действий? Почему? Какой?

– Давайте испытаем свойство таблицы с тремя строчками указывать план действий на других задачах. Например, на таких: «На одной грузовой автомашине работали 60 ч, а на другой 54 ч. При одинаковой норме расхода бензина в час на первой машине израсходовали бензина на 72 л больше, чем на второй. Сколько литров бензина израсходовали на каждой машине?»

«Для ремонта дороги надо доставить 900 т гравия. Если перевозить его на меньшем самосвале, то придется сделать 12 рейсов, если на новом мощном самосвале, то 6 рейсов. На перевозку груза были направлены обе машины. За сколько рейсов они выполнят эту работу?»²

Тексты задач написаны на доске. Учащиеся объединяются в группы по 3–4 человека и обсуждают вопросы, записанные учителем на доске:

1. Как озаглавить колонки таблицы в каждом отдельном случае? Как заполнить строки

²Задачи взяты из учебника математики М. И. Моро и др.



и колонки таблицы для первой задачи? Для второй?

2. Виден ли план действий в каждой из кратких записей? Если да, то какой? Будете ли вы пользоваться такой таблицей в дальнейшем? Почему?

В итоге выслушиваются и оцениваются мнения отдельных групп.

Названные в данном примере учебные цели достигаются разными путями. В одном случае – это противопоставление разных по форме, но одинаковых по содержанию текстов, в другом – выбор чертежа, выражения, а также подбор вопроса к условию; в третьем – выбор более удобной формы таблицы для краткой записи задачи и испытание ее эффективности.

Завершая разговор о том, как можно, организовав проблемные ситуации, ставить перед учащимися актуальные для них учебные задачи, следует заметить, что некоторые учителя отвергают эвристические методы организации обучения, потому что считают, что задания, содержащие проблемные вопросы, слишком трудны для большинства учащихся и доступны лишь так называемым «продвинутым» ученикам (в данном случае они имеют в виду разные уровни развития учащихся). Но кто же, как не это большинство учащихся, *нуждается в том, чтобы учитель усилил развивающую функцию обучения, что без использования методов, стимулирующих развитие, сделать невозможно.* Однако сомнения относительно использования в своей практике методов проблемного обучения не беспричинны. Эти сомнения есть проявления проблемной ситуации, переживаемой этим учителем. Последняя возникла на основе противоречия между желаемым и действительным: с одной стороны, учитель хочет посредством методов проблемного обучения создать благоприятные условия для качественного усвоения его учениками знаний и стимулировать процесс их развития, но, с другой стороны, попытки это реализовать в своей практике обучения не вызывают нуж-

ного отклика у учащихся. В этом смысле учительна следующая история.

На одном из заседаний методического объединения учителей школы было решено побывать друг у друга на уроках и посмотреть, как коллеги решают в своей практике проблему развития учащихся в процессе обучения математике. Один из учителей этого коллектива, сомневаясь в своих возможностях, решил воспользоваться рекомендациями одной из книг, автор которой утверждал, что данные в ней разработки способны помочь учителю организовать проблемное обучение. Учитель решил в точности выполнить все предписания, но когда он попытался это сделать, то столкнулся с тем, что дети не понимали его вопросов; давали не те ответы, которых он ожидал; говорили, что не знают, как выполнять предложенное им задание, потому что раньше такое задание не выполняли. Лишь два ученика быстро включались в работу, рассуждали, спорили, испытывали радость и удовлетворение от найденного ответа. В процессе обсуждения урока коллеги, наблюдавшие за его ходом, заключили, что урок, собственно, был организован только для двоих учеников класса.

В чем же дело? Как же быть?

Не следует сразу отказываться, нужно поискать причины данного явления. Их может быть несколько, но одна из главных, как правило, – неумение учителя определить степень трудности для создаваемой им проблемной ситуации. Обратившись за советом к психологам, мы узнаем, что показателем трудности проблемной ситуации является не просто степень новизны усваиваемых знаний, а та степень обобщения, которую *должен и может самостоятельно достичь ученик при выполнении задания.* Вот почему, прежде чем ставить перед учащимися учебные задачи, необходимо изучить возможности своих учащихся и прежде всего их способности к обобщению и подбирать задания, соответствующие их возможностям и проблемам, которые для них являются насущными.

В. И. ЖЕЛТУХИНА,

ст. преподаватель

кафедры методики начального обучения

Мы учимся мыслить и радоваться этому

Первый класс. Каждый учитель помнит свое волнение 1 сентября, в какой бы уже раз он не входил к своим новым ученикам. Такое же чувство я испытывала 1 сентября 1998 г. Вроде бы все, как всегда: колокольчики с бантиками, воздушные шарiki с вложенными в них конфетками (ровно по одной, ведь мои малыши – первоклассники), открытки с пожеланиями и папуществом родителей. Но к привычному чувству волнения примешивалось чувство ожидания чего-то нового и неизвестного. По-другому стоят парты, на них лежат другие учебники, да и я сама немного другая. Я впервые взяла класс по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Оправдаются ли мои надежды и ожидания? Ведь большинство моих детей с очень слабой дошкольной подготовкой. Какие они, мои малыши? Как встретят новую программу их родители? Вопросы, сомнения, волнения... Лишь потом я узнаю, какие они смешные, непосредственные, какие у них мечты о будущем. Вот несколько отрывков из их мини-сочинений:

Я на: «Через 20 лет мне будет 27 лет. Я буду великой балериной. И мне будут знакомые люди дарить цветы. А когда у меня будут дети, я буду водить своих детей на свой балет».

И л я: «Через 20 лет я буду есть кашу и пойду в армию. Куплю спортивную машину, спортивный самолет и корабль. И буду работать гаишником и рисовать».

К а т я: «Я буду воздушной гимнасткой. Я не буду бояться высоты и буду всем поднимать настроение и выступать в цирке».

С а ш а: «Через 20 лет я буду с бородой и буду водить метрополитен. Через год у меня появится семья».

Но все это будет потом. А пока учить своих ребятшек математике по программе Эльвиры Ивановны Александровой буду я. Впереди еще два года, а за спиной яркие картинки уроков в I классе. Вот некоторые из них.

На первых уроках математики дети получили задание: нарисовать полосу такой же длины,



как данная. Дети с радостью взялись за работу, но вдруг у Илюши С. на глазах появились слезы. Что случилось? Оказывается, у него соскочил фломастер, и получилось вот так (рис. 1).

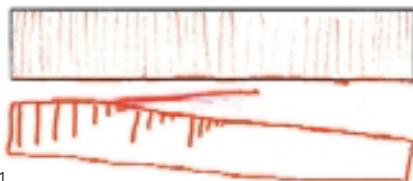


Рис. 1

Что делать? И вдруг я увидела не испорченную полосу, а интересную картинку. «Смотрите, ребята, какой у Илюши получился чудо-троллейбус!» Что тут началось! У Ильи мгновенно высохли слезы, а класс начал творить. Вот результат (рис. 2а, б).



Рис. 2а



Рис. 2б



Как здорово, что мы еще не утратили способность фантазировать! Я в очередной раз убедилась, как это важно – поддержать маленького человечка в трудную минуту.

На уроках ребята часто ощущают себя учеными, совершающими открытия. Дети придумывают названия различным математическим понятиям. Например, прямую назвали бесконечником, а луч – начальником. А почему начальник? Рисуешь черточку – *начало*, а потом чертишь линию. И никогда не перепутаешь! Несколько дней дети использовали свои названия, и только потом, чтобы нас все понимали, мы решили их называть, как настоящие математики: прямая и луч.

С настоящими названиями связано несколько смешных случаев. Вот один из них. Мы сравнивали длины границ фигур с помощью проволоки и ниточки, и я сказала ребятам, что настоящие математики называют длину границы фигуры очень красивым словом – *периметр*, что обозначает «обойди вокруг». Детям очень понравилось это слово, они его несколько раз повторили, а потом мы стали работать с другим материалом. В конце урока я спросила: «Что каждый из вас узнал на уроке из того, чего не знал раньше?» Все сказали: «Мы узнали, как сравнивать длины границ фигур!» «А кто запомнил, как называется длина границы фигуры?», – спросила я. Раздался дружный хор из нескольких голосов: «Трансформатор!» Прекрасное настроение на весь день было обеспечено.

Курс математики по программе Э. И. Александровой создает условия для того, чтобы научить ребенка *думать*. Вряд ли в моем классе можно найти ребенка, который бы не старался думать и работать в меру своих сил, если он видит, как мы, взрослые, ценим его достижения. А вот если ребенок постоянно познает горечь поражения, то вряд ли у него останется надежда на успех в будущем. Мы должны не только помочь ребенку добывать знания, но и реализовать его потребность в любви, в чувстве собственного достоинства, в ощущении значимости собственного «Я»,

должны помочь ему обрести чувство уверенности в своих силах.

Однажды на уроке мы нарисовали схему к задаче: «В автобусе ехало a человек, вышло b человек. Сколько человек осталось в автобусе?» и, записав выражение $a - b$, стали подбирать числа вместо букв (рис. 3).

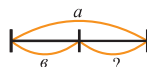


Рис. 3

– Какие могут быть числа? Любые? (Я специально зафиксировала на этом внимание детей.) Чему же может быть равно a ? (10, 20, 40...) Ну, кто больше? (100, 1000, 560...)

Вдруг раздался тихий голосок: «Ребята, а вам не кажется, что автобус лопнет?» Раздался дружный хохот, и в результате обсуждения мы остановились на числе 8. Итак, в автобусе ехало 8 человек. Вышло ...

– Теперь я буду придумывать, вы вон как долго говорили. Вышло 9 человек.

– Нет, неправильно, – закричали дети, – такое число не подходит.

– Почему не подходит? – удивилась я. – Ведь вы сами сказали, что подходит любое число.

Я ждала любых объяснений, но только не то, что услышала: «Варвара Игоревна, если было 8 человек, а вышло 9, то, значит, и водитель вышел, а как же автобус дальше поедет?»

Я каждый день наблюдала, как в головках моих маленьких ребятшек рождаются очень мудрые мысли. На уроках сравнения предметов по массе мы проводили опыт Пиаже. Я скатала два одинаковых шарика из пластилина и положила их на весы. Дети без труда определили, что шарики по массе одинаковые. Тогда я взяла один из шариков и сделала из него лепешку.

– Где пластилина больше: в шарике или лепешке?

Посыпались различные мнения: «В шарике», – кричат одни. «В лепешке», – убеждают другие. «Одинаковые», – неуверенно говорят остальные. Как быть?

Необходимо обосновать свое мнение. На несколько минут дети погружаются в работу

и в своих группах продолжают спор. В результате четыре группы из шести пришли к мнению, что пластилина поровну, так как ничего не добавляли и ничего не забирали. Но полной уверенности нет. Тут раздается радостный возглас: «А давайте взвесим! Ведь у нас есть весы!» Замечательное решение. Я беру в руки шарик и лепешку, подношу к весам и тут же одергиваю руки. «Ой, ребятки, я так волнуюсь, кто же все-таки прав?» Класс не отводит глаз. Я пытаюсь положить предметы на весы еще раз и опять не решаюсь. Тут мне на помощь приходят дети. Мы резко кладем предметы на весы и с нетерпением ждем, когда чашки весов остановятся. Ура, ровно, одинаково, мы были правы, ведь пластилин не добавляли и не отрывали. Все! Победа! Класс в восторге. Но нет – слышится неожиданный вопрос Оксаны: «Варвара Игоревна, а у Вас руки липкие?» Я прошу ребят потрогать мои руки. «Да, липкие!» Оксана продолжает: «Значит, частички пластилина все-таки прилипли к Вашим рукам, поэтому в лепешке пластилина меньше, просто на этих весах этого не видно!»

Еще один случай, подтверждающий то, что мы учимся мыслить. Как-то раз я написала на доске несколько уравнений и попросила их решить, предварительно построив схему. Дети с радостью принялись за работу, а я заметила на доске свою ошибку: $x + 5 = 3$. Что делать? Первая мысль была – исправить. А потом стало интересно: как поступят дети? Наверное, скажут, что это «ловушка»! Прошло время, но никто сигнал не подал. Прохожу по классу и вижу, что у большинства детей нарисована схема (рис. 4) и записано решение $x = 3 - 5$. Я

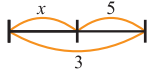


Рис. 4

была очень рада! Но ждала, что теперь точно скажут: «Не решается». Несколько ребят показали сигнал «ловушки», но остальные продолжали работать. Только уже не по одному, а в группе. Я решила подождать, что будет дальше. Вдруг Паша говорит от всей группы: «Мы не можем сказать, сколько получится, но можем показать, где это число живет». Ре-

бята начертили на доске прямую, отметили начало, направление и разделили ее на единичные мерки. Найдя число 3, они стали указывать мерки в сторону, противоположную направлению. Отсчитав 5 шагов, они показали место числа на числовой прямой (рис. 5).



Рис. 5

Конечно, они не знали, как это число обозначить, но они сделали для себя потрясающее открытие: оказывается, и по другую сторону от нуля числа живут.

Работая по этой программе, я убедилась, что *дети находят интерес не в каких-то искусственных игровых приемах, а в самой математике*. Как-то раз я предложила детям измерить площадь фигуры (величину) в любой системе счисления и дала им единичную мерку. Дети с радостью стали работать в группах (они очень любят такие задания). Через некоторое время на доске стали появляться результаты измерения в троичной, шестеричной, девятеричной, десятичной и, к моему большому удивлению, в четырнадцатеричной системах счисления. Ребята начали угадывать, как измеряла свою величину последняя группа, если в результате измерения получилось вот такое число: 1116_{14} . Дети легко определили, что каждая мерка помещается в следующей 14 раз и что начали измерение с четвертой мерки. Группа не согласилась с последним предположением. Тогда класс продолжал отстаивать свое мнение: «Но ведь число у вас получилось четырехзначное, значит, вы начинали измерение с мерки E_4 ». Тут группу посетила какая-то удивительная мысль, они забрали свой листочек и, пока мы обсуждали остальные результаты работы, над чем-то дружно «колдовали». Каково было мое удивление, когда я увидела, что мои малыши придумали значки-цифры для обозначения 10, 11, 12 и 13. И записали результат вот в таком виде: $1\Delta 6_{14}$ (рис. 6).

При этом класс был удовлетворен, но все равно подверг критике цифру, обозначающую число 13, сказав, что кружочек легко перепутать с цифрой ноль.

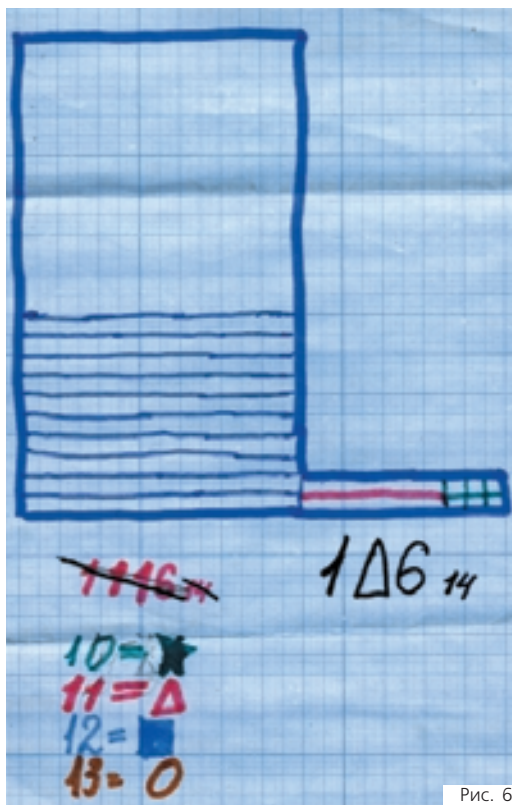


Рис. 6

Д. Б. Эльконин говорил, что позиция школьника – не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя. Дети моего класса с радостью ждут контрольных работ. Им интересно проверить себя, чему они научились. Они не боятся идти в школу. Им очень нравится учиться. Ведь они учат сами себя, конечно, пока с помощью учителя. Они исписывают листы формулами, схемами, хотя им столько никто не задает. Им нравится не только решать готовые задания, но и составлять свои. Какие интересные задания придумывают первоклассники!

В заключение хочется сказать, что программа Э. И. Александровой приносит как

учителю, так и ребенку радость. Подтверждением этому являются детские самостоятельные работы. Очень многие из них «улыбаются». Вот пример: «Нарисуй фигуру, периметр которой равен длине отрезка» (рис. 7а, б, в).



Рис. 7а



Рис. 7б



Рис. 7в

Так получилось, что в классе есть ребенок, который в силу разных обстоятельств учился в I классе в другой школе и теперь снова пришел в I класс, но уже в нашу школу. Он сказал: «В той школе я почти совсем не улыбался, а в этой каждый день улыбаюсь!» И это самая большая награда!

Н. А. КАРПУШИНА,
учитель НОУ «Школа «Откровение»,
выпускница 1999 г.

Учитывать индивидуальные особенности детей

Известно, что эффективным является то обучение, при котором осуществлялся дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности школьников. Используемые при этом технологии основываются, как правило, на делении детей на сильных, средних и слабых. Им предлагаются либо задания разного уровня сложности, либо просто варьируется их количество. Но, как показывает практика, такая дифференциация малоэффективна.

Найти ответ на вопрос, как помочь моим первоклассникам, большинство которых оказалось плохо подготовленными к обучению в школе, мне помогла книга Е. С. Гобовой «Понимать детей дело интересное» (М.: Аграф, 1997). В этой книге подробно рассказано о том, как используются идеи нейролингвистического программирования.

Все люди по способам восприятия информации делятся на три группы:

– аудиалы – люди, для сознания которых преимущественное значение имеет информация, полученная на слух;



– визуалы – люди, для сознания которых преимущественное значение имеет зрительная информация;

– кинестетики – люди, для сознания которых преимущественное значение имеют ощущения тела, движения, запахи, вкус и т.д.

Чтобы лучше представить себе эти типы людей в школе, дадим их краткую характеристику (с наиболее полной можно познакомиться в работе Е. С. Гобовой).

Визуал	Аудиал	Кинестетик
• тихий, • задумчивый, • с трудом завязывает контакты с детьми, • друзей почти нет, • послушен, • учится легко (успешно), • любит конструктор, телевизор, компьютер, • к животным равнодушен, хотя может полюбоваться, • гулять не любит, • очень разборчив в еде и одежде, • зрелища производят сильное впечатление, но рассказывает о них мало, • при переживании стресса замыкается в себе.	• говорит без умолку, • без труда вступает в контакты с детьми и взрослыми, • любит слушать, когда читают или рассказывают, • с трудом запоминает написания букв, • непослушен, • на замечания взрослых возражает, • к еде и одежде равнодушен, • не любит красочных зрелищ, • при переживании стресса срывается на крик, • не способен сосредоточиться, • склонен ко всевозможным угадываниям.	• очень подвижен, • главное – заниматься делом, • очень самостоятелен и талантлив, • все надо потрогать, • хорошо воспринимает запахи, • отлично развит вкус, • очень любит животных.



Чтобы выделить эти группы детей в классе, были использованы беседы с родителями и детьми; анализировались специально проведенные тесты-опросники родителей, велось наблюдение за детьми.

При составлении теста-опросника для родителей использовались рекомендации, предложенные в работе М. Гриндера «НЛП в педагогике» (М., 1993) и в названной ранее книге Е. С. Гобовой. В тест были включены вопросы, соответствующие характеристике типов:

- Чем больше всего любит заниматься ваш ребенок?
- Как он устанавливает контакт с другими детьми во дворе?
- Как он ведет себя, когда приходят гости?
- Как он играет с животными?
- Разборчив ли в еде, в одежде?
- Как он переживает неудачу?
- Как он просит?
- Что он рассказывает о своей школьной жизни?
- Какие уроки он делает неохотнее всего?
- Как он обычно засыпает?
- Любит ли он рисовать?
- Какие идеи и фантазии приходят ему в голову?

Наблюдая за детьми на уроках и во время перемен, мы учитывали особенности детей к восприятию информации. В частности, при записи домашнего задания визуал спишет с доски, аудиал – переспросит у учителя или товарища, кинестетик – откроет учебник и найдет задание. На перемене визуал предпочитает спокойствие и тишину, стоит у окна или стены, рисует, занимается игрушками; аудиал проводит перемену в разговорах, для кинестетика перемена – это возможность размяться, подвигаться. Интересно было наблюдать за тем, кто как говорит: визуал говорит о том, что видит, используя обороты: «представьте», «посмотрите» и др., упоминает цвета, говорит достаточно быстро, с повышенной интонацией; аудиал рассказывает занятные истории, используя слова «поймите», «послушайте», говорит громко; кинестетик

на уроке говорит очень тихо, медленно, с трудом подбирая слова, на перемене же все наоборот, любимый ответ: «Я не знаю».

Осуществлять дифференцированный подход к первоклассникам на уроке затруднительно, так как у них еще нет навыков самостоятельной работы. Поэтому возникла мысль использовать домашние задания, но небольшого объема и учитывающие индивидуальные особенности восприятия детей.

Во время изучения темы «Сложение и вычитание» каждая группа первоклассников (аудиалы, визуалы и кинестетики) получала дифференцированные домашние задания. Дифференциация заключалась в том, что задания предлагались в различной форме, каждая из которых соответствовала ведущему каналу восприятия той или иной группы детей.

Приведу примеры двух таких заданий.

**Домашнее задание
на закрепление правила
о перестановке слагаемых**

Аудиалам. Попроси маму прочитать тебе равенства. Запиши равенства с одинаковыми результатами в один столбик. Чем похожи эти равенства? Чем отличаются? Расскажи маме правило о перестановке слагаемых.

$5 + 2 = 7$ $6 + 3 = 9$ $3 + 1 = 4$ $8 + 2 = 10$ $4 + 2 = 6$
 $2 + 4 = 6$ $2 + 8 = 10$ $2 + 5 = 7$ $1 + 3 = 4$ $3 + 6 = 9$

Комментарий. Восприятие задания происходит в ведущей модальности этой группы детей (аудиальной), так как задается на слух. Запись равенств и их сравнение предполагает перевод информации из аудиальной в кинестетическую (записывание) и визуальную (сравнение записей).

Визуалам. Выбери равенства с одинаковыми результатами. Выпиши их парами. Чем похожи пары, чем отличаются? Запиши правило о перестановке слагаемых.

$5 + 2 = 7$ $6 + 3 = 9$ $3 + 1 = 4$ $8 + 2 = 10$ $4 + 2 = 6$
 $2 + 4 = 6$ $2 + 8 = 10$ $2 + 5 = 7$ $1 + 3 = 4$ $3 + 6 = 9$

Комментарий. Детям с ведущей визуальной модальностью предлагается задание в

виде записи. В процессе его выполнения происходит перевод информации в аудиальную (объяснение своего выбора) и кинестетическую (произведение записи).

Кинестетикам. Нарисуй 5 кружков, а затем еще 2. Пересчитай их. Запиши равенство. Нарисуй 2 кружочка, а затем еще 5. Ты нарисовал столько же фигур, сколько и в первом случае? Пересчитай. Запиши равенство.

Нарисуй 6 кружков, а затем еще 3. Пересчитай их. Запиши равенство. Нарисуй 3 кружочка, а затем еще 6. Ты нарисовал столько же фигур, сколько и в первом случае? Пересчитай. Запиши равенство.

Нарисуй 3 кружка, а затем еще 1. Пересчитай их. Запиши равенство. Нарисуй 1 кружочек, а затем еще 3. Ты нарисовал столько же фигур, сколько и в первом случае? Пересчитай. Запиши равенство.

Нарисуй 8 кружков, а затем еще 2. Пересчитай их. Запиши равенство. Нарисуй 2 кружочка, а затем еще 8. Ты нарисовал столько же фигур, сколько и в первом случае? Пересчитай. Запиши равенство.

Нарисуй 4 кружка, а затем еще 2. Пересчитай их. Запиши равенство. Нарисуй 2 кружочка, а затем еще 4. Ты нарисовал столько же фигур, сколько и в первом случае? Пересчитай. Запиши равенство.

Комментарий. Задание для детей с кинестетической направленностью предлагается в их ведущей модальности. Выполнение задания подразумевает перевод кинестетической информации в аудиальную (объяснение) и визуальную (рисунок).

Домашнее задание

на закрепление случаев вычитания из 10

Аудиталам. Надиктуй на магнитофон все случаи вычитания из 10. Внимательно послушай их. Теперь постарайся запомнить. Послушай еще раз. Запиши то, что запомнил.

Комментарий. Задание для аудиалов дается в их ведущей модальности. Проговаривание и прослушивание записи с установкой на запоминание способствует запоминанию. Запись запомнившихся случаев предусматривает

перевод аудиальной информации в кинестетическую и визуальную.

Визуалам. Внимательно рассмотри равенства:

$10 - 5 = 5$	$9 + 1 = 10$	$10 - 4 = 6$
$10 - 2 = 8$	$6 + 4 = 10$	$10 - 1 = 9$
$10 - 7 = 3$	$3 + 7 = 10$	$10 - 2 = 8$
$8 + 2 = 10$	$0 - 3 = 7$	$7 + 3 = 10$
$5 + 5 = 10$	$10 - 6 = 4$	$4 + 6 = 10$
$2 + 8 = 10$	$10 - 9 = 1$	$1 + 9 = 10$

Выпиши те из них, в которых уменьшаемое равно 10. Постарайся запомнить. Расскажи маме.

Комментарий. Восприятие задания происходит в визуальной модальности. Запись определенных случаев предусматривает перевод информации из визуальной в кинестетическую, а воспроизведение в визуальную.

Кинестетикам. Возьми открытку. Раздели ее на 10 частей. Убери 1 часть. Сколько осталось? Верно ли, что $10 - 1 = 9$?

Убери 2 части. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 3 части. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 4 части. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 5 частей. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 6 частей. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 7 частей. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 8 частей. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Убери 9 частей. Сколько осталось? Запиши равенство. Положи части открытки обратно.

Теперь сложи из 10 частей открытку так, чтобы было понятно, что на ней изображено.

Комментарий. Все задание построено на работе руками. Запись равенства и изображение на открытке предполагают перевод информации в визуальную модальность.

Таким образом, учащиеся получали задания в течение 18 уроков. Проверочная работа, проведенная после этого, показала, что учащиеся хорошо усвоили приемы сложения и вычи-



тания, хотя в классе было много детей, плохо подготовленных к школе, и результаты обучения в I четверти были удручающими. Кроме того, у детей появился интерес к предмету. Обнаружила и очень важный «побочный» результат. Предлагая домашние задания в нетрадиционной форме, я невольно содействовала сближению детей и родителей в семье на основе совместной деятельности.

Естественно, использование дифференцированных домашних заданий, учитывающих индивидуальные особенности детей к восприятию информации, требует большой работы: надо разработать задания, а потом подготовить каждому карточку. Опытное обучение показало, что каждому ребенку задания надо предъявлять индивидуально, поскольку первоклассник не может осуществить выбор самостоятельно.

Н. Б. ИСТОМИНА, М. ДУКАРТ

К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов

Проблемы учебника возникли и волнуют их создателей, учителей, родителей, общественность со времени появления первых учебных книг. С тех пор с нарастающей интенсивностью разработка методических, дидактических и психологических аспектов учебного процесса связывается с их отражением в учебнике.

Об этом свидетельствуют фундаментальные дидактические исследования, связанные с разработкой теории учебника (В. П. Беспалько, В. Г. Бейлинсон, Г. Г. Граник, Д. Д. Зуев, И. Я. Лернер, В. В. Краевский); с систематизацией его функций в отечественных (М. Н. Скаткин, В. Г. Бейлинсон) и зарубежных (В. С. Цетлин) исследованиях; с формулировкой требований, которым должен отвечать учебник (Г. Л. Луканкин, В. В. Пикан, Н. М. Рогановский, С. М. Языков, М. И. Моро); с разработкой методов оценки качества учебников (В. Г. Бейлинсон, Н. М. Рогановский, И. К. Журавлев, В. М. Моныхов).

Разработка теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская, З. И. Калмыкова, Н. Г. Салмина, П. А. Гальперин и др.) в психолого-педагогической науке, фундаментальные экспериментальные исследования, связанные с построением развивающих систем начального образования (Л. В. Занков,

В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) и возможность их реализации в массовой школьной практике, оказали огромное влияние на переориентацию целей и задач процесса обучения в начальной школе, который характеризовался ее интенсивным поворотом на развитие мышления учащихся, на индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения, на его гуманизацию и гуманитаризацию. Это обусловило возникновение противоречия между реальным учебным процессом и тем, который был запрограммирован в существующих учебниках для начальной школы. По отношению к учебникам математики это находило выражение в однообразии предлагаемых учебных заданий, нацеленных на воспроизведение образца, в приоритете репродуктивной деятельности учащихся, в отработке частных вопросов, что не предусматривало осознания учащимися взаимосвязи между ними, в отсутствии целенаправленной работы над развитием мышления учащихся. Попытки учителей начальных классов самостоятельно проектировать учебный процесс, внося в него так называемые «элементы развивающего обучения», не всегда приводили к успешному результату, так как носили эпизодический, не системный характер.

Возникла необходимость появления учебников, в частности по математике, являющихся

ся не только источником необходимой информации, содержание которой определяется программой и образовательным стандартом, но и моделью развивающего дидактического процесса, средством организации учебной деятельности. С появлением возможности реализации в практике обучения различных авторских концепций арсенал образования значительно пополнился развивающими учебниками математики для начальных классов (учебники Э. И. Александровой, И. И. Аргинской, В. В. Давыдова, Г. Г. Микулиной, А. М. Захаровой, Н. Б. Истоминой, Л. Г. Петерсон, Л. В. Тарасова и др.).

Однако отсутствие научно обоснованных требований к развивающим учебникам математики затрудняет объективную оценку их возможностей в организации развивающего процесса обучения.

Как справедливо утверждает В. П. Беспалько, «педагогическая наука имеет только два выхода в практику: либо через деятельность учителя (если он эту науку освоил), либо через учебник (если он построен на ее основе). Мобильность учителя в освоении педагогической науки и претворении ее в практику минимальна... для освоения новой методики преподавания учителю требуется от 5 до 7 лет работы. Следовательно, основной выход науки в практику – через учебник, его содержание и методику построения» (Беспалько В. П. Теория учебника. – М.: Педагогика, 1988. – С.9).

Таким образом, назрела необходимость выявить те существенные характеристики учебников математики для начальных классов, которые обеспечивают развивающую функцию обучения на методическом уровне.

Заметим, что понятие «развивающий учебник» не встречается в дидактической литературе. Тем не менее оно получило широкое распространение в современной школьной практике и вполне отражает те характеристики, которые давались учебнику ведущими дидактами. А именно:

– учебник – модель педагогического процесса (В. П. Беспалько);

– учебник объединяет в себе предметное содержание и виды познавательной деятельности (Д. Д. Зуев);

– учебник призван служить организации всего процесса обучения (И. Я. Лернер);

– учебник – это прообраз реального учебного процесса (М. Краликова);

– в основе построения учебника должна лежать методическая система (Л. В. Занков);

– в учебнике в той или иной мере запрограммирована методика обучения... это своеобразный сценарий (прообраз, проект) предстоящей деятельности обучения (М. Н. Скаткин);

– теория учебника – это в то же время определенная теория обучения (В. В. Краевский);

Таким образом, развивающий учебник является комплексной моделью, которая отображает процесс развивающего обучения.

Осознавая, что само понятие «развивающее обучение» трактуется по-разному, мы попытались на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме развития учащихся в процессе обучения, школьной практики и учебников, которые написаны в соответствии с концепциями, сориентированными на приоритет развивающей функции обучения, сформулировать требования к развивающим учебникам математики для начальных классов, в которых бы нашли отражение наиболее существенные характеристики организации реального процесса обучения младших школьников, оказывающего эффективное влияние на развитие ребенка.

Так как речь идет о развивающем учебнике математики для начальных классов, то предлагаемые требования классифицируются как **методические**, и в связи с этим они адресуются к **системе заданий** учебника.

В системе заданий учебника должны быть:

– реализована систематичность на уровне содержания и на уровне руководства учебной деятельностью. *Понятийная (содержательная) линия* должна быть выстроена так, чтобы каждое следующее понятие вытекало из предыдущего и предусматривало *повторение*



изученного материала в тесной связи с изучением нового, что создает условия для сопоставления и соотношения различных аспектов изучаемых вопросов, их обобщения и дифференциации, установления причинно-следственных связей. Понятия (математическое содержание учебника) должны усваиваться *осознанно*, путем наблюдения, анализа и обобщения предметных действий и *установления соответствия между предметными, вербальными, схематическими и символическими моделями*. Прямые и обратные задания по переводу предметных действий на язык графической, буквенной и математической символики должны найти активное применение как при изучении арифметических действий, так и в процессе обучения решению задач. При изучении вычислительных приемов (обобщенных способов действий) должно быть предусмотрено обращение к понятиям, а также к известным способам действий;

– отражена *организация процесса учебной деятельности* (все ее структурные компоненты – постановка учебной задачи, ее решение, самоконтроль и самооценка, а также *мотивационный аспект* с учетом возрастных особенностей младших школьников) как способ влияния на развитие личности при акцентированном внимании на развитие познавательных процессов, главным образом мышления, путем целенаправленного влияния на развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и др. *Продуктивным заданиям*, способствующим активизации всех познавательных процессов, в особенности мышления, *должен быть отдан приоритет*. В заданиях должны быть предусмотрены различные способы постановки учебных задач, учитывающие сформированность учебной деятельности, математическую подготовку и развитие мышления учащихся;

– уделено особое внимание *развитию гибкости и критичности мышления*. Для этого могут быть использованы задания *на наблюдение изменений, выявление зависимости, определение закономерности, нахождение правила*, а также задания *с намеренными ошибками*

(«ловушками»). Система заданий учебника должна предусматривать *баланс между алгоритмизацией и вариативностью, логикой и интуицией*. Вариативность может находить выражение на уровне формулировки заданий, что способствует развитию математически грамотной речи, на уровне процесса выполнения задания, а также на уровне результата. Как одно из условий применения проблемно-поисковых методов обучения вариативность рассмотрения материала должна обеспечивать *дифференцированный подход* в учебном процессе, моделью которого является учебник;

– предусмотрено *преимущественное использование проблемно-поисковых методов* как наиболее эффективного способа организации учебной деятельности;

– отражено *руководство продуктивным общением* на уроке как основным способом открытия субъективно новой информации и необходимым условием организации учебной деятельности.

Важно отметить, что сформулированные требования к развивающим учебникам математики не должны ограничивать творчества учителя в конструировании урока, в разработке системы заданий для изучения темы, в выборе средств обучения и форм организации деятельности учащихся.

На основе требований к развивающим учебникам математики для начальных классов мы попытались разработать схему анализа, которой могут воспользоваться как учителя при выборе учебника для работы, так и рецензенты для экспертной оценки.

1. Общая характеристика рассматриваемого учебника: автор, год издания, количество изданий, для какого класса предназначен, количество учебных часов на его изучение по программе, объем в страницах, общее число заданий, среднее число заданий, предлагаемых для выполнения на одном уроке, форма выпуска учебника (книга, тетрадь с печатной основой, компьютерная программа и др.).

2. Цели обучения. Характеристика средств достижения цели. (Как сформулированы цели

обучения авторами учебника в методическом пособии к нему, а также охарактеризованы средства ее достижения? Выбран ли приоритет в пользу развивающего обучения?)

3. Реализация содержания, предусмотренного образовательным стандартом. Темы, не освещенные в учебнике. Расширение объема содержания и его цель. Темы, выходящие за рамки образовательного стандарта.

(Полностью ли представлен в рецензируемом учебнике объем содержания, предусмотренный образовательным стандартом. Назовите темы, не представленные в учебнике. Расширен ли объем содержания? Если да, то укажите, с какой целью и за счет какого материала это сделано.)

4. Отражение понятийной линии в учебнике. (Как построен процесс обучения, обеспечивающий осознанное усвоение и использование материала? Как при выполнении системы заданий выявляются существенные признаки изучаемого понятия? Какая роль отводится смыслу арифметических действий и их свойствам в процессе ознакомления с вычислительными приемами?)

5. Систематичность изложения материала и логичность системы заданий. (Соблюдается ли преемственность в изучении понятий? Как организуется повторение изученного материала? Созданы ли условия для сопоставления и соотношения изучаемых вопросов? Есть ли случаи нарушения логики введения понятий? С чем это связано? (Обусловлено простотой материала, призвано стимулировать догадку учащихся, вызвано стремлением авторов поддерживать достаточный уровень трудности материала и т.д.) Как представлен в учебнике процесс осознанного усвоения понятий? Как организовано наблюдение, анализ и обобщение предметных действий и установления соответствия между предметными, вербальными, схематическими и символическими моделями? Есть ли прямые и обратные задания на перевод предметных действий на язык графической, буквенной и математической символики? Приведите примеры заданий. Выдержана ли систематичность на всех уровнях курса (на уровне

темы, учебника, курса)? Логична ли система заданий? Встречаются ли в системе заданий такие, которые имеют отношения к данной теме и имеют целью лишь повторение ранее изученного материала? Обоснуйте с помощью примеров.)

6. Методы обучения, нашедшие отражение в системе заданий учебника. (Какие методы имеют преимущественное применение при рассмотрении большинства тем (проблемно-поисковые, репродуктивные)? Какие приемы использованы авторами учебника, чтобы обеспечить поддержание высокой познавательной активности учащихся (особый подбор заданий, выражений в задании, рассмотрение различных способов выполнения задания, вариативное рассмотрение одного и того же математического материала, соотнесение изучаемого с ранее изученным, «ловушки» и др.)? Каково соотношение продуктивных и репродуктивных заданий учебника? Имеются ли образцы (образцы-трафареты и/или образцы-альтернативы) выполнения заданий и какую роль они играют в учебном процессе? Каким образом они предъявляются (например, в виде обсуждения персонажами учебника)? Достаточно ли корректно изложен учебный материал? Приведите примеры некорректного использования терминов. Каким образом обеспечивается прочность усвоения материала (за счет продуктивного повторения, т.е. с помощью заданий на изучение нового, при выполнении которых актуализируется уже изученное, или за счет специальных разделов, заданий на повторение?) Оцените достаточность заданий для усвоения знаний.

7. Возможность осуществлять с помощью учебника дифференцированный подход. (На каких учащихся в основном ориентирован данный учебник? Можно ли обучать по данному учебнику детей разного уровня подготовленности? Если да, то за счет варьирования каких элементов учебного процесса (вариативного выполнения заданий, изменения темпа, снижения уровня самостоятельности учащихся, невыполнения части заданий и др.) это возможно?



8. Способы формирования учебной деятельности в учебнике. (Как организован процесс овладения учебной деятельностью: как сформулированы учебные задачи и отражено руководство их решением? Ориентирует ли учебник учащихся на самостоятельную постановку учебных задач, предусмотрено ли соотношение предметных, вербальных, схематических и символических моделей, поиск различных вариантов решения, обоснованный выбор оптимального решения, выполнение самоконтроля и самооценки? Обоснуйте.)

9. Роль учебника в организации продуктивного общения. (Предусмотрено ли учебником обсуждение открытых заданий, ведение дискуссий на уроке и т.п.? Если да, то как это отражено в учебнике?)

10. Обеспечение мотивации учения средствами учебника. (Какими средствами обеспечивается в учебнике мотивация (особый подбор математического материала (выражений, чисел, фигур и др.) в задании, дидактические игры, сказки, легенды, связанные с математикой, научно-популярные статьи и др.), разнообразие этих средств, систематичность их использования).

11. Влияние материала учебника на воспитание учащихся. (Как влияют на воспитание иллюстрации учебника, сюжеты задач, диалоги персонажей учебника?)

12. Характеристика иллюстраций учебника. (Насколько уместны и эффективны иллюстрации учебника как необходимый компонент процесса обучения, позволяющий осуществить учащимся плавный переход от наглядно-образного типа мышления к абстрактно-логическому, как способ отражения предметных действий? Какое влияние иллюстра-

ции оказывают на эстетическое воспитание учащихся?)

13. Согласованность учебника и других компонентов учебно-методического комплекса. (Какое место в учебном процессе должны занимать другие компоненты учебно-методического комплекса, предлагаемые к использованию вместе с данным учебником (тетради с печатной основой, комплекты таблиц, диафильмы и диапозитивы, компьютерные программы и др.). Как отражена в учебнике его координирующая функция по отношению к ним и другим элементам системы средств обучения – микрокалькулятору, линейке, циркулю и т.п.?)

14. Характеристика учебника как модели учебного процесса и как методического средства. (В какой мере учебник служит источником методического творчества учителя, выполняет роль справочника для ученика и родителей? Охарактеризуйте методические указания (рекомендации) к рассматриваемому учебнику. Какова подготовка учителя к уроку по данному учебнику? Служит ли рассматриваемый учебник моделью учебного процесса? Часто ли приходится обращаться к дополнительной литературе при подготовке к уроку, самостоятельно составлять аналогичные упражнения, задания, необходимые для более полного рассмотрения темы? С чем это связано? Каковы способы работы с учебником на уроке?)

Мы предполагаем, что руководство методическими требованиями к развивающим учебникам математики для начальной школы и использование для их анализа предложенной схемы позволит дать объективную оценку возможностей учебника в организации развивающего процесса обучения.

Путешествие в зеленую страну

...День, проведенный ребенком среди рощ и полей.. такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье...

К. Д. Ушинский

Г. Н. АКВИЛЕВА,

доцент кафедры методики начального обучения

Натуральные средства обучения и методика работы с ними

Среди средств обучения природоведению важнейшими являются натуральные. Это объясняется тем, что они как бы частицы самой природы, «принесенной» в класс, и равноценной замены им нет.

Использование натуральных средств на уроке позволяет школьнику тщательно их рассмотреть, определить цвет, форму, размеры, вкус, запах и т.д. Таким образом, учебная информация поступает по нескольким каналам, что делает обучение более убедительным и достоверным. Еще Я. А. Коменский указывал на то, что чем больше органов чувств задействовано в познании объекта, тем более полные и глубокие представления о нем можно сформировать у ребенка.

В настоящее время в начальных классах используются следующие натуральные средства: коллекции, гербарии, живые объекты. Рассмотрим их особенности и методику работы с ними.

Фабрикой «Природа и школа» разработана для начальной школы коллекция минералов и горных пород. В ней представлены наиболее распространенные ископаемые, отобранные по генетическому признаку. Коллекция включает крупные образцы для демонстрации и мелкие, которые используются в качестве раздаточного материала.

В другой коллекции представлены образцы различных видов почв России. Эта коллекция также изготовлена промышленным способом. Кроме того, в практике работы широко приме-



няются самодельные коллекции почв и полезных ископаемых, составленные на краеведческой основе. В еще одной – коллекции насекомых – собраны наиболее характерные представители биоценозов.

Кроме коллекций для изучения курса начального природоведения собраны гербарии культурных и дикорастущих растений нашей страны. К гербарию прилагается коллекция плодов и семян. Наряду с гербарием фабричного производства в школах, как правило, имеются самодельные, в которых собраны растения своей местности.

Еще одним натуральным средством служат живые объекты. Это комнатные растения, которые подбираются с учетом программы природоведения, а также животные, которых можно содержать в уголке живой природы или кабинете природоведения.



Разнообразие натуральных средств обучения предполагает использование различных методов и приемов в работе с ними. Но вместе с тем есть и общий подход к методике работы, который учитывает сущность этих средств, – это практическая деятельность детей.

Работа с коллекционным материалом может быть организована различно. Крупные образцы используются для демонстрации с целью формирования общего представления о предмете. Раздаточный материал применяют для уточнения и конкретизации представлений о предмете, для выявления его скрытых свойств. В этом случае учащиеся выполняют опыты. Пока у школьников не сформировано умение работать с предметами природы, учитель непосредственно руководит их действиями: показывает и объясняет, как следует выполнять работу.

Учащиеся III–IV классов уже владеют некоторыми навыками работы с предметами природы. Поэтому действия с коллекционным материалом целесообразно организовать так, чтобы школьники были поставлены в положение исследователей, т.е. самостоятельно выявляли свойства природных объектов. В этом случае роль учителя состоит в том, чтобы методически грамотно осуществлять руководство самостоятельной деятельностью школьников. Для этого можно использовать учебники. В современных учебниках природоведения З. А. Клепининой и А. А. Плешакова даны планы для проведения практической работы с предметами природы. В этих планах задания даются в обобщенном виде. Задача учителя, исходя из особенностей объекта природы, внести дополнения и коррективы, обратив особое внимание на указания о записи результатов опыта. Возможен и другой вариант – учитель разрабатывает свою конструкцию, в которую включает указания о том, какие действия в какой последовательности выполнять, где и каким способом фиксировать результаты.

Например, для определения свойств торфа детям предлагается инструкция:

1) Рассмотрите кусочек торфа. Какого он цвета? Запишите.

2) Определи, что тверже: торф или стекло. Для этого поцарапай кусочком торфа по стеклу.

3) Опустит кусочек торфа в воду. Как ты думаешь, что легче: торф или вода? Запиши.

4) Определи, впитывает ли торф влагу. Для этого капни водой на кусок торфа. Что произошло с водой? Запиши, что ты увидел.

В практике работы не всегда обращается внимание на фиксацию результатов опыта. А это очень важно, так как детей данного возраста в большей степени интересует процесс, а не результат. Указания о записи результатов помогают школьникам сделать вывод по итогам самостоятельной деятельности. (В настоящее время к учебникам природоведения разработаны тетради на печатной основе, в которых даны таблицы для записи результатов практических работ.) После самостоятельной работы проводится ее проверка. Приемы проверки могут быть различны: дети сообщают полученные результаты устно либо записывают их на классной или индивидуальной доске.

Знания о свойствах минералов и горных пород, полученные учащимися в результате выполнения опытов, целесообразно использовать для классификации полезных ископаемых. Основанием для классификации являются способы их использования – в качестве строительного материала, топлива, для изготовления металлов и т.д. Детям предлагается набор ископаемых, они делят их на группы, результаты можно записывать в таблицу в тетради на печатной основе, можно рассказать о них устно. Какой бы прием ни использовался, важно, чтобы школьники объяснили, почему данное ископаемое они относят к той или иной группе.

Другой пример. Ученикам предлагается из набора ископаемых выбрать только те, которые имеются в нашем крае, затем показать их месторождение на карте. Работу по выбору полезных ископаемых можно организовать в виде игры «Узнай по описанию» (учитель дает описание минералов и горных пород, по которому дети находят их в наборе и показывают месторождения на карте). Чтобы справиться с заданием, школьники должны привлечь свои

знания о внешних признаках объектов. С целью более глубокого понимания связей между свойствами ископаемых и их использованием можно предложить игру «Путешествие по нашему классу», во время которой ученики называют и показывают предметы, находящиеся в классе, рассказывают, какие полезные ископаемые и их свойства использовались для изготовления этих предметов.

При работе с коллекцией насекомых ведущий метод – наблюдение. Дети рассматривают животных под руководством учителя. Внимание школьников обращается на особенности внешнего вида, величину, окраску, количество ног, усики, а затем проводится сравнение с рисунками в учебнике. Что дает такая работа? Известно, что наблюдать насекомых в природе трудно, так как они находятся в движении, и на экскурсии ребенок видит его лишь мгновение, поэтому сформировать представление о насекомом сложно. При работе с коллекцией ученик может подробно рассмотреть внешние признаки, а работа с цветной иллюстрацией учебника поможет уточнить представление об объекте.

Гербарий на уроках природоведения используется для демонстрации и как раздаточный материал для практической работы. Во время практической работы школьники самостоятельно рассматривают и по плану составляют характеристику растений. План составляет учитель. Приведем пример такого плана:

1. Название растения.
2. К какой группе – деревья, кустарники, травы – оно относится?
3. Где растет – в лесу, на лугу, в водоеме, в поле и т.д.?
4. Найди части растений. Рассмотрите цвет, форму, величину каждой части.

Уточнить представление о растении школьникам поможет рисунок, размещенный в нижней части гербарного листа. Дело в том, что в гербарии цвет растений изменяется, блекнет, а на рисунке он соответствует природному. Кроме этого, в гербариях даны лишь веточки деревьев, кустарников, а рисунок передает их внешний вид полностью.

Содержанием практической работы может быть распознавание растений по гербарным образцам. В этом случае на листах закрываются название и рисунок. Учащиеся по внешним признакам должны определить, что это за растение. Другой вид работы – классификация растений. Основания для классификации могут быть различны – принадлежность к биоценозу, использование человеком и т.д. Например, ученикам предлагается набор гербарных листов, из которых они должны выбрать только растения леса и распределить их по ярусам. Задание может быть и другим – распределить гербарные экземпляры по биоценозам: луг, лес, поле и т.д. И в том и в другом случаях ученики должны не только разложить растения, но и объяснить свои действия. Эффективным приемом работы с гербарием служит игра. Например, проводя игру «Что это?», учитель описывает растение, а школьники находят его в гербарии, показывают и называют его особенности.

Из объектов живой природы в практике чаще всего используются комнатные растения. Подбор растений должен соответствовать программным требованиям. При работе с комнатными растениями решаются несколько задач: расширение и углубление представлений детей о разнообразии растений, формирование представлений об особенностях их жизни и практических умений ухода за растениями. Работа с комнатными растениями организуется как практическая. Дети рассматривают растение сначала в целом, а затем его части, определяют особенности частей. Далее выясняют причины различного состояния растений в классе и за окном. Эта работа проводится под руководством учителя, который с помощью вопросов и заданий руководит наблюдением школьников. В результате делается вывод, что большинство растений в классе – выходцы из жарких стран и для их существования необходимо создавать примерно такие же условия жизни, как и на родине. Важный этап практической работы – формирование умения ухаживать за растениями: удалять пыль, поливать, рыхлить землю. Учитель показывает, как правильно выполнять эти действия, затем дети сами их выполняют.



При затруднениях можно предложить использовать инструктивный рисунок учебника, на котором показано, как грамотно выполнять эти операции. Эффективность практической работы повысится, если ее организовать по группам. Каждая группа получает набор растений (два-три экземпляра), необходимое оборудование (поддоны, лейки, палочки для рыхления почвы, щеточки, тряпочки) и план работы. Во время работы учитель переходит от группы к группе, помогает и направляет действия детей. В ходе работы возникает проблема: как конкретно ухаживать за растениями, учитывая их потребности? Для решения этой проблемы одних наблюдений недостаточно, необходима работа со справочной и научно-популярной литературой. Для этого можно предложить детям найти описания растений в хрестоматии «Природа и люди» или в детских энциклопедиях «Что такое? Кто такой?», «Почемучка». Из этих книг школьники узнают, откуда пришли в наши дома растения, как они выглядят на своей далекой родине, какие условия им необходимо создать для жизни у нас. Знания о растениях и

правилах ухода за ними учащиеся записывают в знаковой форме, т.е. составляют паспорта растений и помещают рядом с растением.

Во внеурочное время школьники продолжают наблюдать за комнатными растениями, делают зарисовки в классном или индивидуальных календарях, читают книги, задают вопросы. Наблюдая за растениями, дети замечают и эмоционально реагируют на появившиеся бутоны, цветы, изображают их в рисунках, аппликациях. Не меньшие эмоции вызывают у них и признаки неблагополучия: засыхающие листья, бледная окраска и т.д. В этом случае школьники предлагают свою помощь: полить, прорыхлить, подкормить растение. Это соучастие – признак того, что дети воспринимают растения как живые организмы, о которых следует заботиться и которым нужно помогать.

Наблюдения за деятельностью учителей показывает, что использование рассмотренных методических приемов способствует формированию правильных и полных представлений об объектах природы и умственному развитию младших школьников.

И. А. УДРАС, учитель школы № 1714 ВОУ, выпускница МГПУ

КВН по природоведению

Наша школа находится рядом с одним из самых живописных уголков Москвы – национальным парком «Лосиный остров». Его уникальная природа, богатая история вызывают большой интерес у ребят. (Первые упоминания о парке в исторических документах относятся к XV в.)

Поэтому, начиная с I класса, я провожу экскурсии, прогулки в заповедник, на которых школьники знакомятся с разнообразными объектами природы: растениями, животными, речками и речушками, источниками, оврагами и т.д., а также историческими памятниками. Свои впечатления об экскурсии дети передают в рисунках, небольших сочинениях, в поделках, сделанных из природных материалов.

Параллельно учащиеся ведут наблюдения за отдельными объектами природы, например, за «большим дубом», за муравейником у старой ели, за снеговым покровом и т.д. Результаты наблюдений дети записывают в классный дневник. Таким образом накапливается большой и интересный материал о заповеднике. Обобщается эта работа на заседании клуба веселых и находчивых. К этому заседанию готовится весь класс. Определяется тема первого заседания КВН, составляется план его проведения.

Дети разбиваются на две команды по 4–6 человек, придумывают название своей команде, эмблему. Выбирают жюри, в состав которого входят 5 учеников, остальные – болельщи-

ки. КВН включает несколько конкурсов, каждый оценивается по пятибалльной системе. Перед проведением КВН на доске вывешивается карта-схема «Лосиного острова», окрашенная в зеленый цвет¹.

Первый конкурс – «Знакомство»

В этом конкурсе дети должны объяснить значение названия своей команды и представить соответствующее изображение на эмблеме. Так, например, одна команда выбрала себе название «Рябинка», объясняя это тем, что рябина – символ счастья и мира в семье, поэтому с давних времен люди старались окружить себя посадками рябины. На эмблеме изображена рябина, на ветке которой сидит снегирь, что объясняется взаимосвязью растительного и животного мира. Другая команда – «Березка». Еще в стародавние времена ее называли деревом четырех дел: мир освещать, крик утешать, чистоту соблюдать, больных исцелять. Это символ России. На эмблеме изображены береза и дятел.

В этом же конкурсе дети представляют материал, подготовленный дома, – «Домашнее задание». Это подобранные ими загадки и ребусы о животных и растениях.

Материал, подготовленный первой командой:

Под соснами, под елками
Лежит мешок с иголками. (Еж.)

Зверька узнаем мы с тобой
По двум таким приметам:
Он в шубке серенькой зимой,
А в рыжей шубке летом. (Белка.)

Что за дерево стоит –
Ветра нет, а лист дрожит? (Осина.)

Каждый лист мой любит тропки
У обочины дорог.
Но однажды людям добрым
Раны вылечить помог. (Подорожник.)

Трав копытами касаясь,
Ходит по лесу красавец,
Ходит смело и легко,
Рога раскинув широко. (Лось.)

Кто зимой холодной
Ходит злой, голодный? (Волк.)

Есть у родственницы елки
Неколючие иголки,
Но в отличие от елки
Опадают те иголки. (Лиственница.)

Ребусы:



(лиса) (чайка) (цапля) (крот)
(черемуха) (дуб) (репей)

Материал, подготовленный второй командой:

Это что за зверь лесной
Встал, как столбик, под сосной
И стоит среди травы –
Уши больше головы? (Заяц.)

Летом по лесу гуляет,
Зимой в берлоге отдыхает. (Медведь.)

Что за дерево, ответьте:
Всю весну, когда цветет,
Самый вкусный мед на свете
Щедро пчелам раздает? (Липа.)

Стоит петух над водой
С красной бородой.
Кто ни идет, за бороду возьмет. (Калина.)

Хвост пушистый,
Мех золотистый,
В лесу живет,
В деревне кур крадет. (Лиса.)

Кто в беретке ярко-красной,
В черной курточке атласной?
На меня он не глядит,
Все стучит, стучит, стучит. (Дятел.)

Что же это за девица:
Не швея, не мастерица,
Ничего сама не шьет,
А в иголках круглый год? (Ель.)

¹Зеленый цвет карты-схемы символизирует лесное пространство и объясняет название КВН.



И. А. Удрас проводит экскурсию

Ребусы:



(плотва) (сорока) (лунь) (дрозд)

(кувшинка) (клюква) (береза)

Второй конкурс – «Исторический»

Прошу от каждой команды выделить одного знатока истории заповедника. Знатоки получают конверты, в которых находятся вопросы, на которые нужно ответить. В случае неудачи ответить предлагается любой другой команде.

Вопросы из первого конверта для первой команды:

1. Объясните, когда возникло само название «Лосиный остров» и почему именно так называется.

Ответ: В начале XVII в. здесь устраивались царские псовые охоты на всякую дичь, а также на лосей.

2. Объясните, почему лесные угодья «Лосиного острова» были излюбленным местом соколиной и медвежьей охоты русских царей?

Ответ: В лесу было полно разнообразной дичи.

3. Известно, что за нарушение правил охоты по царскому указу существовала мера наказания. Расскажите, как боролись с нарушителями царского закона.

Ответ: С нарушителей брали штраф или могли даже ссылать в отдаленные края России.

Вопросы для второй команды, второй конверт:

1. Существует предание о том, что во время путешествия императрице Екатерине II подали воду из ближайшего ключа. Как он назывался и почему?

Ответ: Назывался этот ключ «Святым» или «Громовым», так как по преданию он был открыт ударом молнии, а вода имела прекрасные вкусовые качества и целебные свойства.

2. Что решила сделать императрица Екатерина II после того, как отведала воды из ключа?

Ответ: Поскольку вода из ключа императрице очень понравилась, она решила организовать в Москве водопровод.

3. А знаете ли вы, какая взаимосвязь между ключом и постройкой первого водопровода в Москве?

Ответ: Водопровод построен вблизи этого источника.

Третий конкурс – «Географический»

Приглашаю принять участие в этом конкурсе болельщиков обеих команд. Дети должны по плану Москвы определить, в каком направлении от Кремля и по каким улицам нужно ехать, чтобы попасть в заповедник; рассказать о временах года в нашем крае; обозначить на схеме реки «Лосинового острова» Язу и ее притоки: Ичку, Будайку, «Нехлюдов рукав», а также реку Пехорку, впадающую в Москву-реку, и речку Лось². Условия проведения этого конкурса были иные, чем в предыдущих. Я называю вопрос и предлагаю ответить на него конкретному ученику. Если он отвечает правильно, то получает два очка в пользу своей команды, если нет, жюри снимает одно очко со счета этой команды.

Четвертый конкурс – «Зоологический»

Детям предлагается выбрать конверт, в котором находятся три картинки с изображениями животных парка. Участники команды (кроме капитана) после небольшого обсуждения должны рассказать о своем животном по плану, который находится в конверте, и разгадать кроссворд.

План ответа о животном:

1. Где живет?
2. Чем питается?
3. Каковы повадки?

Задания первой команде:

Картинки с изображениями: лось, серая куropатка, сова.

Кроссворд:

1. Крупное рогатое животное, которого называют «лесной великан».

2. Мышь, обитающая в поле.

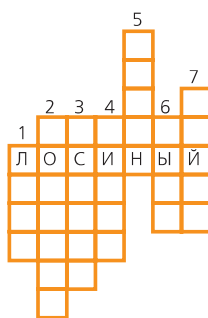
3. Название книги «Таинственный...».

4. Птица – ночной охотник.

5. Дикая свинья.

6. Птица, маскирующаяся в зарослях тростника.

7. Птица, являющаяся санитаром водоемов.



Задания второй команде:

Картинки с изображениями: белка, журавль, пятнистый олень.

Кроссворд:

1. Ночная птица.
2. Какая птица выводит птенцов зимой?
3. Птица – лесной доктор.
4. Кто в лесу без топором

Строит избу без углов?

5. Ветки носят. Глину роют.

На реке плотину строят.

У плотины там и тут

В круглых домиках живут.

6. Под полом, полом

Шевелит хвостом,

В щели глядится,

Вылезти боится.

7. Не зверь, не птица,

Всего боится,

Половит мух

И в воду плюх...



Пятый конкурс – «Ботанический»

Этот конкурс предполагает выявление знаний учащихся о растительности «Лосинового острова». В качестве заданий детям необходимо, во-первых, определить по гербарным экземплярам название растения. Во-вторых, предлагается разгадать ребусы, раскрывающие названия еще некоторых растений парка.

Задания первой команде: рябина, сосна, бузина, земляника.



(звездчатка)



(копытень)

Задания второй команде: кислица, ель, калина, ландыш.



(стреловидный)



(белокрыльник)

²В конкурсе используются индивидуальные дневники, пословицы, поговорки о временах года, атлас «Московедение», I–IV класс, рисунки, фотографии.

Шестой конкурс – «Творческий»

Дети должны нарисовать или сделать аппликации животных или растений, обитающих в парке. И по мере выполнения наклеивать на зеленую карту-схему «Лосиногостровского острова»³. Здесь оцениваются аккуратность и точность в соблюдении пропорций.

Седьмой конкурс – «Экологический»

«Что я могу сделать для охраны природы острова».

Ребята должны придумать правила по охране природного богатства.

Капитаны выступают с предложениями от своей команды. После выступления ребята другой команды задают вопросы. (Ответ считается полным, если капитан сумел помимо своего рассказа ответить на три вопроса.) Особенность этого конкурса в том, что болельщики составляют свои правила и предложения, а затем все вместе их обсуждают. Например, было предложено:

– Посадить на территории школьного участка деревья и охранять их путем создания групп «Зеленого патруля».

– Помогать лесничеству парковых зон по уборке мусора (ежемесячный выход в лес «трудовой десант»).

– Написать и расставить в лесу таблички с правилами поведения.

– Составить книжки-малютки для детей дошкольного возраста и рассказать им о правилах поведения в природе.

Подведение итогов КВН

Заседание клуба веселых и находчивых ребятам очень понравилось. Они предложили проводить такие заседания регулярно, назвали и темы: «Рыбы, птицы, звери – я вас не обижу», «Про воздух и воду», «Народные приметы, пословицы и поговорки о природе». Кроме того, дети решили сделать в классе краеведческий уголок и с удовольствием принялись за работу. В уголок поместили план нашего округа, гербарии растений и коллекции, собранные во время экскурсий на Лосинский остров, творческие работы учащихся, а также книги и журналы о нем. Материалы краеведческого уголка мы широко используем на уроках. В результате интерес детей к предмету повысился, предмет природоведения стал любимым.

И. В. ПОТАПОВ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики начального обучения

О естественно-научной подготовке учителя начальных классов в курсе зоологии с основами экологии животных

В настоящее время обучение в начальной школе предметам естественно-научного цикла (природоведению, естествознанию и др.) осуществляется по вариативным программам и учебным пособиям. Содержание современного начального естественно-научного образования должно быть ориентировано на развитие младших школьников, воспитание у них экологической культуры. Для целесообразного выбора программ и учебных пособий и успешной реализации задач, поставленных перед начальным есте-

ственно-научным образованием, будущим учителям необходима соответствующая подготовка.

Важнейшим звеном естественно-научной подготовки учителя начальных классов является курс «Зоология с основами экологии животных». Наряду с другими курсами учебного плана педколледжей и вузов («Землеведение и краеведение», «Ботаника с основами экологии растений») он служит научной основой начальных курсов естественно-научного содержания. Изучая зоологию с основами экологии

³Приклеивает готовые детали один из участников команды. Поскольку дети маленькие, можно дать готовые шаблоны.

животных, будущие учителя овладевают знаниями и умениями, необходимыми для обучения младших школьников любому предмету естественно-научного цикла.

В то же время зоология является самостоятельной биологической наукой, которая имеет свой предмет, задачи, закономерности, язык, логику и методы исследования. В связи с этим будущие учителя начальных классов должны понять специфику зоологии как науки, изучающей определенную часть живой природы.

В условиях двухступенчатой подготовки учителя начальных классов изучение курса «Зоология с основами экологии животных» в педколледжах должно осуществляться в соответствии с вузовским стандартом. Таким образом, выпускники и педколледжа, и вуза должны знать:

- предмет, задачи и методы зоологии;
- строение и жизнедеятельность животного организма;
- основные систематические группы животных и их экологию;
- роль факторов среды в жизни животных;
- сезонные изменения в жизни животных, приспособленность животных к сезонному ритму внешних условий;
- животных основных природных зон России, их приспособительные признаки;
- значение животных в природе и жизни человека;
- влияние деятельности человека на животный мир;
- меры по охране животного мира;
- представителей животного мира, находящихся под охраной.
- Они должны уметь:
- проводить наблюдения за животными;
- характеризовать строение и жизнедеятельность животных;
- выявлять признаки приспособленности животных к среде обитания;
- выявлять взаимосвязи животных в природе, а также связи животных с другими царствами живой природы (растениями, грибами, бактериями);
- работать с приборами (микроскоп, лупа) и лабораторным оборудованием;

определять животных своей местности; осуществлять уход за животными уголка живой природы;

выполнять правила поведения в природе.

Содержание курса «Зоология с основами экологии животных» может быть распределено по следующим разделам: введение; общие сведения о строении и разнообразии животных; жизнь животных; животные и окружающая среда; значение животных в природе и жизни человека.

Введение знакомит с методологическими основами зоологии. Изучив его, будущие учителя получают общее представление о зоологии как комплексной биологической науке, ее предмете, задачах, становлении и основных этапах развития, узнают об основах зоологической классификации и методах исследования зоологии.

Раздел «Общие сведения о строении и разнообразии животных» имеет большое мировоззренческое значение. Его выделение связано с необходимостью развития у будущих учителей важнейших общебиологических понятий: «клетка – единица жизни», «организм – единое целое». Это позволит осознанно усвоить знания о разнообразии животных, формировать научное мировоззрение учителя, развивать его мышление.

Изучение раздела «Жизнь животных» позволит рассмотреть в порядке усложнения жизненные функции животных разных систематических групп, что будет способствовать углублению знаний о жизнедеятельности животных и реализации эволюционной направленности курса.

Выделение раздела «Животные и окружающая среда» продиктовано необходимостью усиления экологической направленности курса. Изучение данного раздела обеспечит грамотное усвоение материала о сезонных изменениях в жизни животных, распределении животных по природным зонам и приспособленности животных к среде обитания.

Раздел «Значение животных в природе и жизни человека» позволит подготовить учителя к формированию у младших школьников



бережного отношения к животным, осознанию необходимости рационального использования животных и их охраны.

Указанные положения позволяют сконструировать программу курса «Зоология с основами экологии животных» следующим образом.

Введение. Зоология как комплексная биологическая наука, ее предмет и задачи. История становления и развития зоологии. Основы зоологической классификации. Методы изучения животных.

Зоология с основами экологии животных – учебный предмет. Ее связь с другими учебными предметами – землеведением и краеведением, ботаникой с основами экологии растений. Зоология с основами экологии животных – теоретическая основа начального курса природоведения.

Общие сведения о строении и разнообразии животных. Клетка – основа строения и жизнедеятельности животного организма. Ткани. Органы и системы органов животных. Общее представление об организме животного. Сходство и различия между животными и растениями.

Разнообразие животных. Простейшие. Кишечнополостные. Плоские черви. Круглые черви. Кольчатые черви. Моллюски. Членистоногие. Хордовые: рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, млекопитающие (общая характеристика).

Жизнь животных. Понятие о поведении животных. Биологические основы поведения животных – нервная система и органы чувств. Усложнение нервной системы и органов чувств в процессе эволюции. Условные и безусловные рефлексы. Инстинкт.

Движение животных. Способы движения животных разных систематических групп. Связь способов движения животных со средой обитания. Эволюция опорно-двигательной системы позвоночных.

Дыхание, его сущность и значение. Газообмен. Особенности органов дыхания у животных разных сред обитания. Эволюция органов дыхания позвоночных.

Питание, его значение. Пища животных. Приспособленность животных к разным способам добывания и потребления пищи.

Пищеварение. Всасывание питательных веществ. Удаление непереваренных остатков.

Перенос веществ в организме животных. Эволюция органов кровообращения позвоночных.

Выделение, его значение. Особенности органов выделения у животных разных систематических групп. Образование продуктов выделения и их удаление из организма.

Общее представление об обмене веществ у животных. Особенности обмена веществ у холоднокровных и теплокровных животных.

Размножение, его биологическое значение. Бесполое и половое размножение в животном мире. Органы размножения животных. Оплодотворение. Развитие животных. Забота о потомстве.

Животные и окружающая среда. Понятие окружающей среды. Среда обитания животных: наземно-воздушная, почвенная, водная, живой организм. Приспособленность животных к среде обитания.

Экологические факторы среды, их роль в жизни животных. Годовой цикл животных. Сезонные изменения в жизни животных. Приспособленность животных к сезонному ритму внешних условий.

Распределение животных по природным зонам. Характерные животные основных природных зон России (Арктики, тундры, тайги, степи, пустыни), их приспособительные признаки.

Животные как компонент природных сообществ. Животные луга, леса, водоема и болота, их приспособленность к условиям жизни. Взаимосвязь организмов в сообществах.

Значение животных в природе и жизни человека. Роль животных в природе (в круговороте органического вещества, образовании пород, улучшении воздухо- и водоснабжения почвы, опылении растений, распространении плодов и семян, санитарно-гигиеническая роль).

Животные и человек. Домашние и одомашниваемые животные. Домашние животные, разводимые в данной местности.

Животные – вредители сельского и лесного хозяйства. Биологический способ подавления их численности.

Животные – возбудители, хранители и переносчики болезней человека и животных. Профилактика.

Дикие животные, используемые человеком. Промысел диких животных и их охрана. Законы об охране животного мира. Красная книга. Заповедники и заказники.

Предлагаемая программа отражена в нашем учебном пособии «Зоология с основами экологии животных», которое будет издано в издательском центре «Академия» в 2000 г.

Для реализации предложенной программы приведем примерный тематический план, который позволит усвоить курс за отведенное на него учебным планом время.

Примерный тематический план изучения курса

Лекционный курс

1. Введение	2 ч
2. Общие сведения о строении животного организма	2 ч
3. Разнообразие животных (общая характеристика типов беспозвоночных и классов позвоночных)	2 ч
4. Поведение животных и его биологические основы	2 ч
5. Движение и дыхание животных	2 ч
6. Питание животных	2 ч
7. Перенос веществ в организме животных. Выделение	2 ч
8. Размножение и развитие животных	2 ч
9. Сезонные изменения в жизни животных	2 ч
10. Животные основных природных зон	2 ч

11. Значение животных в природе и жизни человека. Охрана животных	2 ч
---	-----

Итого: 22 ч

Лабораторные занятия

1. Простейшие. Особенности строения амёбы-протей, эвглены зеленой и инфузории-туфельки	2 ч
2. Кишечнополостные. Особенности строения гидры и медузы. Кольчатые черви. Особенности строения дождевого червя и связи со свободным образом жизни	2 ч
3. Моллюски. Особенности строения виноградной улитки или прудовика, беззубки и кальмара	2 ч
4. Членистоногие. Особенности организации речного рака, паука-крестовика, майского жука	2 ч
5. Костные рыбы. Особенности строения в связи с водным образом жизни	2 ч
6. Земноводные. Особенности организации в связи с водно-наземным образом жизни	2 ч
7. Пресмыкающиеся. Особенности организации в связи с наземным образом жизни	2 ч
8. Птицы. Особенности организации в связи с приспособлением к полету	2 ч
9. Млекопитающие. Особенности строения как высших позвоночных	2 ч

Итого: 16 ч

Полевая практика

1. Многообразие пресмыкающихся птиц и млекопитающих, их приспособленность к условиям обитания (экскурсия в зоопарк)	6 ч
2. Животные в природных сообществах, их связи между собой и с другими организмами	6 ч
3. Обзорная экскурсия в зоологический музей	6 ч

Итого: 18 ч

В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ КОПИЛКУ

Т. М. ГЕРОНИМУС, доцент

Л. В. НЕКРАСОВА, ассистент кафедры методики начального обучения

Что бы такое новенькое сделать?

Одна из важных проблем школьной практики – необходимость постоянного обновления «парка изделий» для изготовления на уроках труда. Появляются новые технологии, новые материалы, дети видят интересные новые вещи – т.е. «парк изделий» морально устаревает. Кроме того, остаются невостребованными прочные и красивые вещи, выполнившие свою основную функцию – пластиковые бутылки и флаконы, жестяные банки, соломинки для коктейля, пенопластовые формы для упаковки оргтехники, стеклянные баночки и флаконы, всевозможные картонные коробки.

Хорошо известны примеры конструирования игрушек из спичечных коробков, деревян-

ных катушек и всевозможных картонных цилиндров и отделка стеклянных баночек и флаконов шпагатом и лоскутами. И сейчас мы предлагаем сделать из таких «полуфабрикатов» новые игрушки – персонажей современных мультфильмов, сказок и др. Кроме того, в широкой продаже появились популярные издания о бисероплетении, обработке природных материалов, вязанию узелков (макrame), изготовлению искусственных цветов из ткани и т.д. Но использовать советы названной литературы без адаптирования их к условиям урока нельзя – нужно выбрать необходимые сведения о правильном названии, происхождении материалов, конструкции инструментов, правилах безопасного пользования



Л. В. Некрасова на занятии

ими. То есть нужно составить новый небольшой фрагмент учебной программы по труду.

Например, почему бы не включить в действующую программу трудового обучения использование бисера? Детям очень нравятся «фенечки» (браслетики на руку). Они яркие, блестящие, с различными рисунками, часто с именами владельцев – изящные и нарядные вещи. Да и работа эта весьма несложная – повторение одной и той же операции. Но... во-первых, хороший бисер дорого стоит, во-вторых, нужны специальные инструменты и приспособления, в-третьих, руке малыша неловко удерживать маленькую бисеринку, в-четвертых, считается, что вредно слишком напрягать зрение, которое и так у многих детей нарушено. Значит, выхода нет? Мы не сделаем интересные и красивые вещи-подарки?

Сделаем, только вместо настоящего бисера попробуем взять «суррогатный», который крупнее и дешевле. Это старые рассыпанные мамыны бусы, ягоды рябины, похожие по форме на стеклярус кусочки пластмассовых трубочек для коктейля. Таким образом, мы не только найдем замену «неподходящему» нам материалу, но и используем предметы, отслужившие свое.

Для начала решим, какие изделия, из чего и в каком классе мы будем делать.

Испокон веков делали бусы из красивых ягод. Повсюду растет рябина. Первое изделие из нее и сделаем – однорядные бусы (рис. 1). Это можно включить в программу уже во II классе. В III классе сделаем однорядные рябиновые бусы с разными подвесками и однорядный браслет (рис. 2) из старых бусин с большими отверстиями, нанизанных на шляпную резинку. Четвероклассники справятся с изготовлением детали карна-



Рис. 1

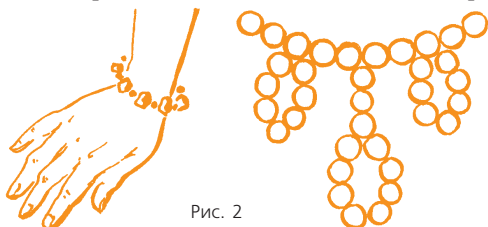


Рис. 2

вального костюма – цепочки «восьмерки» из кусочков соломинки для коктейля (рис. 3).



Рис. 3

С какими теоретическими сведениями познакомятся учащиеся при изготовлении названных изделий? Это сведения о материалах, инструментах, операциях.

Материалы

Рябина – природный материал растительного происхождения, плод-ягода от ярко-оранжевого до темно-красного цвета, блестящая, круглая, мягкая, но плотная.

Бусины – пластмассовые, деревянные, костяные, стеклянные шарики разного цвета и диаметра со сквозным отверстием.

Соломинка для коктейля – упругая тонкостенная цветная пластиковая трубочка со сквозным отверстием большого диаметра (легко режется ножницами на кусочки разной длины).

Инструменты

Традиционно для нанизывания используется игла. Ее толщина должна соответствовать диаметру отверстия в бусинке. Поскольку мы используем трубочки с большим диаметром отверстия, то можно взять обычную швейную иглу. И ножницы подойдут те, которыми работаем на уроках труда.

Конструктивно оба эти инструмента хорошо известны школьникам и правила безопасной работы ими те же, что и при изготовлении изделий из ткани или бумаги.

Операции

Основная операция при изготовлении этих изделий – нанизывание. Если это бусы из ягод, то каждую ягодку приходится прокалывать. Остальные детали (кусочки трубочек, старые бусинки) просто надевают на иглу и протягивают нить. Кроме того, еще потребуются закре-



пить нитку в начале и в конце изделия, прикрепить застежку, если она есть, или связать начало и конец. Если же мы изготавливаем «стеклярус», понадобится еще одна операция – резание на кусочки пластиковой трубки.

Есть ли особенности в построении урока-практикума, на котором учащиеся делают названные изделия? Да, поскольку в классе, как правило, около 30 человек, а детали изделия очень малы, то фронтальный показ любой операции не будет эффективен, а показать каждому учащемуся не хватит времени. Поэтому необходимо научить детей читать схемы изделия (рис. 4). Их учителю придется рисовать мелом на доске либо изготовить раздаточный вариант и затем размножить его для каждого учащегося.

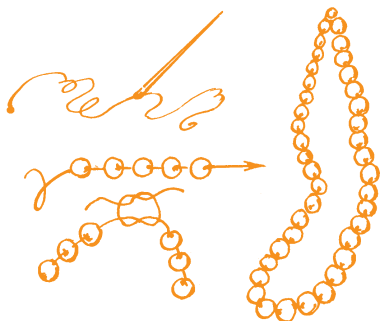


Рис. 4

Рассмотрим на примере изготовления цепочки-восьмерки порядок основных этапов практической части урока.

Сначала нужно приготовить одинаковые кусочки трубочек двух цветов, иначе изделие не будет красивым. Как это сделать, ведь не размечать же трубочки по линейке? А почему бы и нет? Мы не будем рисовать на них черточки-риски, а положим каждую на линейку и заметим, на какой отметке находится конец трубочки (например, 22 см). Затем выдвинем ее на 5 мм (конец трубки переместится на отметку 21,5 см) иотрежем высунувшийся кусочек, не снимая с линейки, и так до тех пор, пока вся трубочка не превратится в «стеклярус». Резать будем над коробкой, не смешивая цвета.

Перед тем как начать нанизывать детали, «завяжем узелок» – привяжем на кончик нитки одну деталь (рис. 5). Свободный конец вдернем в иглу.

Теперь рассмотрим ход иглы в первой ячейке по схеме, нарисованной на доске цветными мел-

ками (рис. 6). И сразу же нанижем первые семь деталей на нитку под руководством учителя. Затем перейдем к чтению второго фрагмента (рис. 7) и немедленному практическому исполнению. Точно так же придется выполнить третий фрагмент, потому что вся ос-

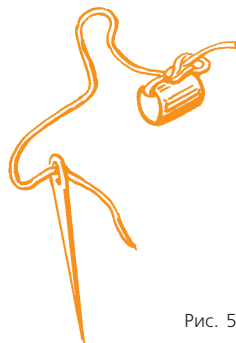


Рис. 5



Рис. 6

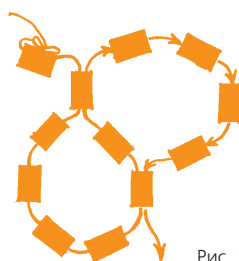


Рис. 7

тавшаяся (любой длины) часть изделия будет называться так же. Заканчивается работа связыванием концов цепочки – нить пропускается в начальный «узелок» и привязывается к нему.

Таким образом, отличием нового вида работы явилась подконтрольность действий ребенка: учитель объяснил, учитель показал, учитель проконтролировал... Плохо это или хорошо? По-видимому, в данном случае это необходимо, потому что главное – научить детей читать схему нанизывания и пользоваться ею. На такой базе ребенок может перейти к творческим работам: сначала повторить изделие, включив детали разных цветов, затем прочесть новую схему и сделать самостоятельно аналогичное (но с другим количеством деталей) изделие. Зададим себе вопрос: стоило ли из-за одного-двух новых изделий хлопотать? Спросим ребенка, ему понравилось? Да. Таких красивых «фенечек» он еще не делал. А учитель отметит, что между прочим ребенок на практике познакомился с полимерным материалом, ощутил его прочность, эластичность, понял, что он может быть разрезан, а иногда и проколот (если нужно). Кроме того, учитель покажет великолепные иллюстрации из книг по бисероплетению и расскажет об этой работе как об искусстве. Кто знает, может быть, когда-то наш бывший ученик станет мастером.

И. В. ШАДРИНА,

доцент кафедры методики начального обучения

О порядке действий в арифметическом выражении

Из чисел и знаков арифметических действий составляются числовые арифметические выражения. Например, $2 + 3$, $6 - 4$, $3 \cdot 5$, $12 : 2$. Каждое из таких выражений можно рассматривать как другую запись вполне определенных чисел 5, 2, 15, 6 соответственно, называемых значением этого выражения. Отсюда следует, что всякое число естественно рассматривать также как выражение. Из выражений можно составлять новые выражения, соединяя их знаками арифметических действий. Для того чтобы указать, какие именно выражения соединяются, возникает необходимость использовать дополнительные символы – скобки. В противном случае, записав $2 + 3 - 6 - 4$ или $2 + 3 - 1$, остается неясным, какие именно выражения соединены знаками арифметических действий. Так, выражение $2 + 3 - 1$ можно читать либо как $(2 + 3) - 1$, либо как $2 + (3 - 1)$, а выражение $2 + 3 - 6 - 4$ можно рассматривать либо как $(2 + 3) - (6 - 4)$, либо как $2 + ((3 - 6) - 4)$ и т.п. Эти примеры показывают, что скобки служат указателем порядка действий в выражении, содержащем более одного действия, и тем самым определяют единственное значение данного выражения, если таковое существует. Если же такого значения не существует, то говорят, что данное выражение не имеет смысла. Например, выражения $3 - 6$ или $4 : 6$ на множестве натуральных чисел не имеют смысла, хотя каждое из них правильно построено. А выражение вида $a : 0$ не имеет смысла на любом числовом множестве, так как не существует никакого единственного числа, являющегося его значением.

Каждое выражение, имеющее смысл, можно заменить другим выражением, числовое значение которого равно числовому значению данного выражения. Такая замена называется *тождественным преобразованием данного выражения*. Например, выражения $(2 + 3) - 1$ и $5 - 1$ тожде-



ственно равны, что записывается с помощью знака равенства: $(2 + 3) - 1 = 5 - 1$, а выражения $(4 - 3) + 1$ и $4 - (3 + 1)$ не являются тождественно равными. Не являются тождественно равными и такие, например, выражения $(2 + 7) - (6 - 1)$ и $((2 + 7) - 6) - 1$, так как $(2 + 7) - (6 - 1) = 9 - 5$, а $((2 + 7) - 6) - 1 = (9 - 6) - 1 = 3 - 1$.

Количество скобок, указывающих порядок действий в выражениях, имеющих три и более действий, быстро возрастает. Например, выражение $((((1 + 2) + 3) + 4) + 5) + 6$ достаточно громоздкое, неудобное как для чтения, так и для записи. Поэтому возникает необходимость в упрощении такого рода записей, не изменяя при этом единственности значения выражения. Другими словами, *нельзя ли опускать часть скобок в арифметическом выражении?*

Изменим порядок действий в приведенном выше выражении, например, так: $((1 + 2) + (3 + 4)) + (5 + 6)$ и найдем значения каждого из полученных выражений. Легко убедиться в том, что значения любых выражений, полученных из данного изменением порядка действий, остается неизменным, равным



21. Но это значит, что его можно записать во все без скобок. Можно заметить, что оно составлено только из действий сложения.

Свойство действия, для которого порядок действий в выражениях, составленных только с помощью этого действия, безразличен, называется *сочетательным*. Сложение обладает сочетательным свойством и потому всякое выражение, содержащее только сложение, можно записывать без скобок.

Следующий пример показывает, что вычитание не обладает сочетательным свойством. Действительно, $7 - (4 - 2)$ не равно $(7 - 4) - 2$. Поэтому в выражениях, составленных только из действий вычитания, скобки опустить нельзя. Если выражение содержит как действие сложения, так и действие вычитания, то порядок действий в нем должен быть обязательно указан. Действительно, значение выражения $(12 - 5) - (4 + 1)$ не равно значению выражения $12 - ((5 - 4) + 1)$.

Для того чтобы и в выражениях, содержащих действия сложения и вычитания, уменьшить количество необходимых скобок, согласились в выражениях вида $((12 + 5) - 8) - 1$ опускать все скобки, так как они указывают, что действия нужно выполнять в том порядке, в каком они записаны. Следовательно, запись $12 + 5 - 8 - 1$ есть сокращение выражения $((12 + 5) - 8) - 1$. Если в выражении такого вида имеются скобки, то они указывают, что сначала выполняются действия в скобках. Например, запись $35 - 7 - (2 + 8) - 4$ есть сокращение для выражения $((35 - 7) - (2 + 8)) - 4$.

Сочетательным свойством обладает также действие умножения. Поэтому в выражениях, составленных только из действий умножения, скобки также можно опускать. Но действие деления не обладает сочетательным свойством, что показывает следующий пример: $(48 : 12) : 2$ не равно $48 : (12 : 2)$. Поэтому в выражениях, составленных с помощью действий умножения и деления и записанных без скобок, считают, что действия следует выполнять в порядке их записи. Например, выражение $96 : 12 \cdot 3 : 2$ есть сокращение для $((96 : 12) \cdot 3) : 2$.

Если в арифметическом выражении име-

ются все четыре действия, то в силу соглашения считают, что сначала надо выполнить имеющиеся действия умножения и деления в том порядке, в каком они встречаются в записи, а затем – действия сложения и вычитания также в порядке их записи. Например, выражение $40 - 24 : 6 + 7 \cdot 2 - 12$ есть сокращение записи $((40 - (24 : 6)) + (7 \cdot 2)) - 12$. В силу этого соглашения данное выражение тождественным образом преобразуется так: $40 - 24 : 6 + 7 \cdot 2 - 12 = 40 - 4 + 14 - 12 = 36 + 14 - 12 = 50 - 12 = 38$.

Если в выражении имеются скобки, то действия в скобках выполняются первыми. Например: $40 - (24 : 6 + 7 \cdot 2) - 12 = 40 - (4 + 14) - 12 = 40 - 18 - 12 = 22 - 12 = 10$.

Арифметические выражения могут быть составлены не только из чисел, но и из букв – переменных, обозначающих произвольные числа. Тождественные преобразования таких выражений, как правило, не рассматриваются в начальной школе. Но с некоторыми тождествами, выражающими свойства арифметических действий, младшие школьники знакомятся. Например: $a \cdot 1 = a$, которое означает, что при умножении любого числа на 1, получается то же самое число. Если в таком тождестве более одной переменной, то эти переменные являются *независимыми*. Например, сочетательное свойство сложения может быть записано в виде тождества так: $(a + b) + c = a + (b + c)$. Справедливость этого свойства для любого числа слагаемых является следствием данного тождества. Аналогичное тождество имеет место и для умножения. Сложение и умножение обладают также переместительным свойством, поэтому в выражениях, составленных только с помощью одного из этих действий, произволен не только порядок действий, но и порядок слагаемых или множителей. Это позволяет упрощать нахождение числовых значений таких выражений. Например, сумма $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8$ может быть найдена так: $(1 + 8) + (2 + 7) + (3 + 6) + (4 + 5) = 9 \cdot 4 = 36$, а произведение $2 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 6 = (2 \cdot 5) \cdot (4 \cdot 5) \cdot 6 = 200 \cdot 6 = 1200$.

Некоторые из скобок можно опустить, если действие деления записывать не двоеточием, а с помощью черты. Тогда выражение $(184 - 32 \cdot 4) : (288 - 232) = 184 - 32 \cdot 4 / 288 - 232$,

где черта показывает, что деление выполняется последним.

В некоторых выражениях, содержащих действия сложения и вычитания, скобки можно опустить в силу свойств вычитания. Например, в школьном курсе изучается правило вычитания числа из суммы. Это правило есть следующее свойство вычитания: $(a + b) - c = a + (b - c)$, справедливое в случае, если указанные разности имеют смысл. Оно показывает, что в таком выражении порядок действий произволен и потому скобки могут быть опущены. Аналогичное свойство деления позволяет без скобок записывать и выражения вида: $a : b : c$. Эти свойства также позволяют упрощать вычисления. Например, $374 + 54 - 30 = 374 - 24$ или $54 : 15 : 5 = 54 : 3$. Сравнив со свойством вычитания суммы из чис-

ла: $a - (b + c) = (a - b) - c$, видим, что порядок действий в каждом из этих выражений существен.

Умение производить тождественные преобразования арифметических выражений является необходимым для овладения школьным курсом математики. Их основой являются свойства арифметических действий, а правила порядка действий позволяют облегчить такие преобразования.

В заключение отметим следующее. Если свойства арифметических действий являются математическими законами и не могут быть изменены, то правила порядка действий являются произвольными соглашениями и в принципе могут быть изменены, лишь бы только такие соглашения позволяли понимать каждое из выражений единственным образом.

Л. Н. ТАРАСОВА, учитель начальных классов, выпускница 1999 г.

Встреча с писателем Еленой Александровной Благиной

Хочу поделиться опытом проведения встречи с писателем Еленой Александровной Благиной.

Встреча с писателем по форме – разновидность литературного утренника, а по содержанию – конечно же, встреча с его книгами. Встретиться с писателем – значит получить доступ к

его сердцу в процессе чтения его книг, пережить с ним счастье сотворчества, восхититься красотой художественного слова, поразиться тому, как прочитанные книги раздвигают границы мира, проявляют желание совершенствовать окружающую жизнь и себя самого. Каждый учитель мо-



Л. Н. Тарасова со своими учениками на литературном утреннике



жет провести в своем классе встречу с писателем. Но прежде надо выбрать с детьми того писателя, с кем они хотели бы встретиться; подобрать книги, с которыми дети должны познакомиться до того, как будет проведена встреча. Учителю надо найти иллюстрации к произведениям писателя, выполненные разными известными художниками, а также портрет писателя.

Главным содержанием встречи с писателем должно быть чтение и перечитывание его произведений, непринужденный разговор с детьми о героях его книг. Перед тем как проводить встречу с писателем, учитель постарается как можно больше узнать об этом писателе; прочитает его биографию (и не одну!), познакомится с его творчеством. Представление о жизни и творчестве Е. А. Благиной можно получить, обратившись к журналу «Детская литература» (№ 5, 1971; № 9, 1989; № 4, 1994) или к специальному справочнику: Русские детские писатели XX века. Биобиблиографический словарь (М., 1997).

Когда наш выбор остановился на творчестве Елены Александровны Благиной, началась долгая и кропотливая работа: ребята искали книги Е. А. Благиной – дома, у друзей, в библиотеке. Им нужно было найти разные книги писателя (разные по содержанию и названию, разные по оформлению, разных серий, разного формата). Найдя книгу, многие сразу начинали ее читать, потом выбирали, какое произведение больше всего понравилось. А так как ребят в классе много, то и понравившихся произведений оказалось немало. Это были и стихи, и сказки, и считалки, и загадки.

Затем перед нами встал вопрос, когда лучше провести встречу с Е. А. Благиной? А так как многие из особенно понравившихся ребятам произведений были о зиме, то лучшим временем для проведения нашей встречи оказался один из зимних месяцев. Им стал декабрь.

Мне хотелось провести встречу так, чтобы ребятам она запомнилась надолго. Поэтому я сначала подумала, а потом предложила ребятам провести встречу в виде театрализованного представления.

Ребята согласились, и мы все вместе составили сценарий, распределили роли и начали репетировать.

И вот наступил долгожданный день нашей встречи с писателем Еленой Александровной Благиной. В уголке чтения мы выставили книги Е. А. Благиной, с которыми дети познакомились заранее. Книг оказалось немало: «Гори-гори ясно!», «Если встанешь на заре...», «Аленушка», «Клятва бойца», «Не мешайте мне трудиться», «Почему ты шинель бережешь?», «Огонек», «Научусь-ка», «Журавушка». К доске прикрепили портрет писательницы и с нетерпением стали ждать гостей.

Пока гости собирались, в классе звучала музыка. Наконец, все в сборе, и мы начали наше представление.

На сцене появляется Фея. В руке она держит волшебную палочку.

Фея. Дорогие ребята! Милые родители! Сегодня мы отправимся с вами в путь по волшебной стране, в которой живут стихи, сказки, загадки и песенки, считалки и игры, написанные писателем Еленой Александровной Благиной.

Фея взмахивает волшебной палочкой и декламирует.

Зима негаданно-нежданно
Пришла на черные поля,
Еще вчера была туманна
Дождем одетая земля.

Деревья жалобно скрипели,
Ручьи холодные текли...
И вдруг метели налетели
И столько снега намели!

И тени медленно ложатся
На сад, на кровли, на скамью,
Снежинки вьются и кружатся
И рвутся в комнату мою.

Они летят, легки и ломки
И ослепительнее звезд,
Как будто в синие потемки
Дрожащий перекинут мост.

Гаснет верхний свет, но работает подсветка. Звучит музыкальная пьеса Г. Свиридова «Вальс» (из иллюстраций к повести А. С. Пушкина «Метель»). На сцену выбегают девочки в костюмах снежинок. Они исполняют танец «Снежинки» и быстро убегают.

Вновь тихо звучит музыка. Это пьеса «Декабрь» из цикла «Времена года» П. И. Чайковского. Под звуки музыки дети читают.

Морозы жестокие
В этом году!
Тревожно за яблоньки
В нашем саду.

Тревожно за Жучку:
В ее конуре –
Такой же морозище,
Как на дворе.

Но больше всего
Беспокойно за птиц,
За наших воробышков,
Галок, синиц.

У нас приготовлено
Все для зимы:
Рогожей укутаем
Яблоньки мы.

Побольше сенца
В конуру принесем,
Беднягу дворнягу
От стужи спасем.

Но птицы! Как холодно
В воздухе им!
Поможем ли мы
Беззащитным таким?

Поможем!
Их надо кормить,
И тогда
Им будет легко
Пережить холода. («Мороз».)

Исполняется танец «Птицы». Его исполняют мальчики, одетые в костюмы птиц (музыка из заставки к передаче «В мире животных»).

Ребята исполняют песенку о зиме (Е. Крылатов «Кабы не было зимы» из мультфильма «Зима в Простоквашино»).

М а л ь ч и к.

Я вылепил снегурку,
Поставил на виду
Снегурушку-девчурку
Под яблоней в саду.

Стоит моя царевна
Под круглым деревцом –
Царевна-королевна,
Пригожая лицом.

В парчовой душегрейке
Стоит светлей зари,
И крупные на шейке
Играют янтари... («Снегурка».)

Д е в о ч к а.

Варежки у Вари
Пропали на бульваре.

Воротилась Варя
Вечером с бульвара
И нашла в кармане
Варежки Варвара...
Вот ведь как!

Далее проводится игра «Метелица». (Эта игра Е. Благининой печаталась в 1963 г. в сборнике «Красный день календаря».) Здесь прежде всего необходимо выбрать Метелицу, Морозца и Тучку. Выбираем их с помощью благинских считалок:

1. Паровоз, паровоз,
Что в подарок нам привез?
– Я привез цветные книжки –
Пусть читают ребятишки!
Я привез карандаши –
Пусть рисуют малыши!

2. Чтобы дом построить новый,
Запасают тес дубовый,
Кирпичи, железо, краску,
Гвозди, паклю и замазку.
А потом, потом, потом
Начинают строить дом!

3. Петушок, петушок,
Покажи свой кожушок.
Кожушок горит огнем,
Сколько перышек на нем?
Раз-два-три-четыре-пять,
Невозможно сосчитать!

После того как выбраны Метелица, Морозец и Тучка, остальных ребят делим на Снежинок (девочки) и Кустики (мальчики). Все, кроме Метелицы, становятся в круг, а Метелица входит в него и останавливается. К ней подходит Морозец.

М о р о з е ц.

Метелица, красавица, ты что невесела?

М е т е л и ц а.

Погода мне не нравится –
Морозна и светла.

М о р о з е ц.

А ты взмахни-ка ручками,
А ты слетай за тучками,
Одну хоть приведи.
Без снега все соскучились,
Поля-то как измучились –
Им холодно, поди.

М е т е л и ц а.

Ну что ж, всплесну ладошками,
Притопну-топну ножками,
С ветрами в пляс пойду!



Морозец.

А вот и тучка стелется.

Тучка (*выходя из круга*).

Иду к тебе, Метелица,

Иду, иду, иду!

Мои снежинки просятся

Давно на землю броситься —

Попробуй удержи!

Мне с ними и не справиться.

Метелица, красавица,

Возьми их, покружи!

Морозец, Тучка, Снежинки берутся за руки и быстро-быстро кружатся вокруг Метелицы, которая в это время пляшет «Русскую». Кустики выравниваются в цепочку и стоят пока на месте.

Все поют (*хором*).

Как пошла, пошла Метелица мести,

Заметает все дороги, все пути,

Сыплет снегом на озябшие поля,

Согревается колхозная земля.

Ты пляши, пляши, Метелица, пляши!

Урожаи нынче будут хороши!

После пляски Снежинки вытягиваются в цепочку и идут навстречу Кустикам, приговаривая:

— Посмотрите, кустики, кустики!

В самом деле, кустики, кустики (*пятятся назад*).

Снежинки опять идут вперед.

Тут их раньше не было, не было!

Право слово, не было, не было! (*Снова пятятся*).

Снежинки останавливаются. Теперь Кустики идут на них, так же точно играя:

— Мы густые кустики, кустики!

Право слово, кустики, кустики!

Нас тут раньше не было, не было!

Право слово, не было, не было.

Снова начинают двигаться Снежинки:

— Вы зачем посажены, кустики,

Для чего взлелеяны, милые?

Тут Морозец, Метелица, Тучка и Кустики берутся за руки и кольцом окружают Снежинок, говоря:

— Чтоб снежинок удержать,

Чтобы им не убежать,

А пушистым одеялом

До весны-красны лежать!

Кто первый выскользнет за цепь, тот и Метелица. («Метелица».)

Раздается стук в дверь. На сцене появляются Незнайка и кот Матроскин.

Незнайка. Привет, а вот и мы! Вы нас не ждали? А мы узнали о вашем празднике и решили тоже принять в нем участие.

Матроскин. Мы пришли к вам с сюрпризами. Послушайте нас внимательно.

Незнайка.

Есть еще игра для вас:

Я начну стихи сейчас.

Матроскин.

Я начну, а вы кончайте,

Хором дружно отвечайте!

Незнайка.

На дворе снежок идет,

Скоро праздник... (*Новый год*).

Матроскин.

Мягко светятся иголки,

Хвойный дух идет... (*от елки*).

Незнайка.

Ветви слабо шелестят,

Бусы яркие... (*блестят*).

Матроскин.

А качаются игрушки —

Флаги, звездочки... (*хлопушки*).

Незнайка.

Нити пестрой мишуры,

Колокольчики... (*шары*).

Матроскин.

Рыбок хрупкие фигурки,

Птицы, лыжницы... (*снегурки*).

Незнайка

Белоус и краснонос

Под ветвями Деда... (*Мороз*).

Матроскин

И верхушку украшая.

Там сияет, как всегда,

Очень яркая, Большая,

Пятикрылая... (*звезда*).

Незнайка.

Ну и елка, просто диво,

Как нарядна, как... (*красива*).

Незнайка. Ой, какие все молодцы! Как хорошо добавляете нужное слово!

Матроскин. А теперь, Незнайка, давай проверим, как ребята умеют отгадывать загадки.

Незнайка. Давай! Итак, первая загадка:

Что за звездочки сквозные

На пальто и на платке,

Все сквозные-вырезные,

А возьмешь — вода в руке? (*Снежинки*.)

Матроскин.

Наш серебряный кинжал
Недолго дома полежал.
Мы поднять его хотели,

А он к порогу побежал! (Сосулька.)
Незнайка.

Есть, ребята, у меня
Два серебряных коня.
Езжу сразу на обоих!
Что за кони у меня? (Коньки.)

Матроскин.

Какой это мастер
На стекла нанес
И листья, и травы,
И заросли роз? (Мороз.)

Незнайка.

Красавица какая
Стоит, светло сверкая,
Как пышно убрана...
Скажите, кто она? (Елка.)

Матроскин и Незнайка прощаются с ребятами и зрителями. На сцене появляется Фея.

Фея. Ребята, я получила странный конверт. Вот он (показывает). Давайте его откроем. (Из конверта вынимает письмо.) Вот что тут написано:

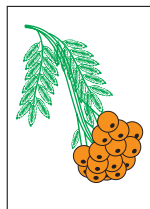
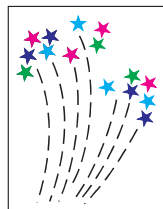
Дорогие детки-конфетки-табуретки!
Отгадайте и мои загадки-ковырялки!
Я их специально зашифровал так,
чтобы вы их не отгадали.
Ваш Кащей!

Фея. К письму был приложен плакат с рядом букв. (Разворачивает лист ватмана.) А я, кажется, догадываюсь. Отыщите в этих строках названия семи стихотворений Е. А. Благиной.

О	В	Р	Н	Ш	И	Н	Е	Л	Ь
Д	Л	Б	В	У	К	П	М	С	Д
У	П	Р	А	Д	У	Г	А	Х	С
В	Ш	Х	В	И	Д	Ф	Е	У	Р
А	К	Л	Ж	О	Г	О	Н	Е	К
Н	Е	Т	Я	М	У	Т	З	А	Т
Ч	Р	Д	Е	Д	У	Ш	К	А	Я
И	Э	Г	Т	О	С	Е	Н	Ь	К
К	П	О	Д	А	Р	О	К	Н	С

(Шинель, радуга, огонек, дедушка, осень, подорожник, одуванчик.)

Вспомни, как называются стихотворения, к которым нарисованы следующие картинки:



(«Букварик», «Салют», «Рябина»).

Фея. Молодцы! Вы отлично справились с заданием Кашея. Но, к сожалению, время неминуемо идет вперед, и нам пришла пора прощаться. До свидания! До новых встреч!

Итак, наша встреча подошла к концу. Она помогла нам поближе познакомиться с творчеством Е. А. Благиной. Ребята узнали, что Е. А. Благина является автором не только стихов, но и загадок, сказок, считалок, тараторок, игр и песенок, переводов. Среди огромной массы литературы ребята смогли самостоятельно найти книги Е. А. Благиной, внимательно рассмотрели и прочитали их.

После проведения встречи с писателем ребята увидели свои ошибки и сами (без моей помощи и подсказки) их исправили. Вы догадались, о каких ошибках идет речь? Конечно же, кот Матроскин и Незнайка не персонажи книг Е. А. Благиной. Ребята еще раз вспомнили произведения писательницы, нашли там несколько героев, которым следует подражать, и заменили главных героев Матроскина и Незнайка на Белочку и Аленушку. Ребята сами пришли к выводу, что, если проводим встречу с определенным писателем, то в спектакле должны быть герои только его произведений.



НАУКА – ШКОЛЕ

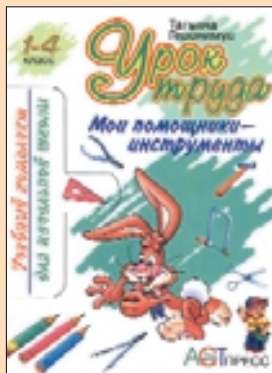
Пособия для учителей, студентов и учащихся, созданные преподавателями кафедры



Двухступенчатая подготовка учителей начальных классов в системе «педагогический колледж – университет»: Сборник программно-методических материалов / Сост. Л. П. Стойлова, Л. В. Борикина; Отв. редактор В. И. Пономарев. – Выпуск 1. Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение образования в Москве». – М.: Центр инноваций в педагогике, 1999. – 184 с.



Геронимус Т. М. 150 уроков труда в 1–4-х классах: Методическое пособие. – Тула: Арктоус, 1996. – 168 с.; ил.



Геронимус Т. М. Работаем с удовольствием: Методическое пособие к комплекту учебников-тетрадей по трудовому обучению для учащихся 1–4-х классов четырехлетней начальной школы». – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 128 с.; ил.

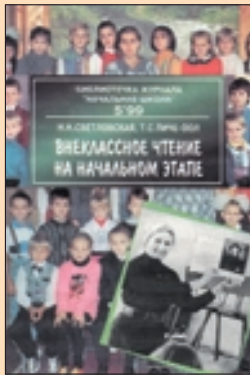
Геронимус Т. М. 150 уроков труда в 1–4-х классах: Методическое пособие. – Тула: Арктоус, 1998. – 168 с.

Библиотечка младшего школьника «Книга, здравствуй!» для I–IV классов (системы 1–3 и 1–4) / Авторы-составители Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – М., 1995–1999.



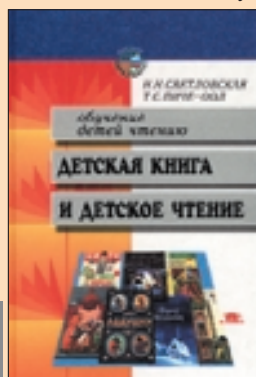
Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Внеклассное чтение в первом классе в период обучения грамоте (Системы 1-3 и 1-4). – М., 1999. – 288 с.

Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Внеклассное чтение на начальном этапе форми-



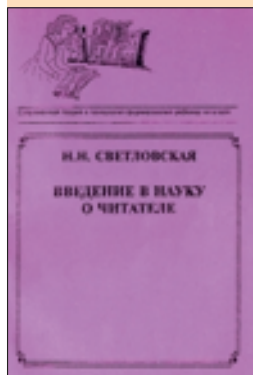
рования читательской самостоятельности (1-й класс, 2-е полугодие – система 1–3 и 2-й класс, 1-е полугодие – система 1–4). – М., 1999. – 160 с.

Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М.:



Издательский центр «Академия», 1999. – 248 с.

Пиче-оол Т. С. Самостоятельная работа с текстом произведения при обучении чтению: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и пед. институтов по специальности «Педагогика и методика начального обучения». – М.: Библиомакет, 1997. – 164 с.



Светловская Н. Н. Введение в науку о читателе: лекционно-практический курс: Учебное пособие для студентов педуниверситетов и пединститутов по специальности «Педагогика и методика начального обучения». – М.: Библиомакет, 1997. – 158 с.



Светловская Н. Н. Теория методики обучения чтению: лекционно-практический курс: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и пед. институтов

по специальности «Педагогика и методика начального обучения». – М.: Мегатрон, 1998. – 174 с.



Стойлова Л. П. Математика: Учебник для студентов отделений и факультетов начальных классов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 1997. – 464 с.

Овчинникова В. С. Методика обучения решению задач в начальной школе: Учебное пособие по курсу «Методика обучения математике» для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений и колледжей. – М.: Мегатрон, 1998. – 67 с.



Аквилева Г. Н., Клепинина З. А. Рабочая тетрадь к учеб-



нику «Природоведение»: Пособие для учащихся 3-го кл. трехлетней и 4-й кл. четырехлетней нач. шк. – Смоленск: Ассоциация XXI в. 1Т, 1996. – 64 с.; ил. – 5-89308-002=5.

Аквилева Г. Н., Каткова Е. Г. Москвоведение: Рабочая тетрадь. 1-й класс. – М.: Издат-Школа, 1998. – 48 с.

Москвоведение. 1–4-е классы. Атлас. – М.: ДиК; Московский городской фонд поддержки книгоиздания, 1998. – 32 с.; ил., карт.