



**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ
НАУЧНО-
МЕТОДИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

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

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Т. М. Андрианова И. С. Ордынкина
С. П. Баранов А. А. Плешаков
Г. М. Вальковская Т. Д. Полозова
Н. Ф. Виноградова Н. Г. Салмина
В. Г. Горецкий Н. Н. Светловская
Н. П. Иванова С. В. Степанова
Н. Б. Истомина Г. Ф. Суворова
Ю. М. Колягин Л. И. Тикунова
Д. Ф. Кондратьева А. И. Холмкина
Н. М. Коньшева Н. Я. Чутко
Т. А. Крулова О. Ю. Шарапова
М. Р. Львов Е. О. Яременко
С. Г. Макеева

РЕДАКТОРЫ ОТДЕЛОВ:

Воспитательная работа,
трудовое обучение,
«Календарь учителя» Т. А. Семейкина
Русский язык, чтение Н. Л. Фетисова
Природоведение,
изобразительное искусство,
физическая культура М. И. Герасимова
Математика,
Приложение И. С. Ордынкина

Заведующая редакцией М. В. Савчук

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А. А. Бондаренко Т. Г. Рамзаева
М. И. Волошкина М. С. Соловейчик
Т. С. Голубева Г. М. Ставская
В. П. Канакина Л. П. Стойлова
Г. Л. Луканкин С. Е. Царева
Т. С. Пиче-оол П. М. Эрдниева

В состав редакционного совета
входят все члены редколлегии.

Учредитель

**Министерство образования
Российской Федерации**

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ
по печати 19 мая 2000 года
Свидетельство ПИ № 77-3466

Реклама Д. А. Шевченко

Оформление,
макет, заставки В. И. Романенко
Е. В. Павлова

Художник Л. С. Фатьянова

Технический редактор,
компьютерная верстка Н. Н. Аксельрод
Корректор М. Е. Козлова

Адрес редакции: 101833, Москва, ГСП,
Покровский бульвар, д. 4/17, стр. 5.
Тел.: (095) 924-76-17
E-mail: nsk@odeon.ru

Отдел рекламы: тел./факс: (095) 924-74-34

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

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

8 2005

Издание
Министерства
образования
Российской
Федерации
Основан
в ноябре 1933

Уважаемые читатели!

В журнал продолжают приходить письма, в которых вы просите помочь решить вопросы оплаты труда, начисления пенсий, предоставления льгот работникам образования и др. Письма читателей В.П. Павлушевой, В.Н. Криволаповой, Г.В. Кривенко, З.С. Ахмедовой, П.С. Албековой, И.Е. Бровковой, родителей учащихся и жителей деревни Капкан Пермской области направлены для ответа в Федеральное агентство по образованию (115998, Москва, ул. Люсиновская, д. 51, телефон для справок (095) 237-97-63, электронный адрес bicab@ed.gov.ru).

Заместитель директора ГУ «Федеральный центр образовательного законодательства» М.В. Смирнова прокомментировала последние изменения в законодательстве об образовании относительно Федерального закона № 122-ФЗ с официальным названием «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Этот федеральный закон ввел ряд концептуальных изменений в законодательные акты РФ в различных сферах жизни общества, в том числе и в образовании в части передачи значительного числа федеральных полномочий в ведение субъектов РФ или муниципальных образований.

Характерной особенностью нововведений является замена понятий «социальная помощь», «социальные льготы» на понятие «меры социальной поддержки», а также отсутствие каких-либо единых, установленных федеральным законом минимальных уровней социальной поддержки, что напрямую ставит социальную защищенность обучающихся и преподавателей в зависимость от финансового положения региона, муниципального образования, образовательного учреждения.

В связи с данным подходом, предполагающим иной порядок представления материального обеспечения обучающихся и учителей, нормативные правовые акты в области образования и социальной защиты обучающихся по ряду вопросов разрабатывают и принимают органы государственной власти субъектов РФ. Таким образом, с «социальными» вопросами вы, уважаемые коллеги, можете обращаться в региональные органы государственной власти.

В ближайших номерах вы получите разъяснения на ваши вопросы по предоставлению льгот работникам образования.

СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ КОЛЛЕГИ

- М.В. Скрыкова, Л.Ф. Капоченя.** Ивановскому государственному педагогическому колледжу — 60 лет 3
- В.Я. Никульшин, В.И. Гусева.** Юбилей ученого-педагога 6
- И.Г. Дубровская, Е.Ю. Фаркова.** Школа — любовь, судьба и песня моя... 7

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

- В.Н. Вискунова.** Мои помощники — родители 9

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Л.К. Нефедова.** Философские основы литературного чтения в начальной школе 14
- О.К. Паткина.** Совершенствование навыка чтения и развитие речи при изучении произведений В.Ю. Драгунского 23
- Л.Д. Мали.** Работа над порядком слов в простом предложении на уроках русского языка 26
- О.Е. Вороничев.** Какие заблуждения ждут их искоренения, или Что нам препятствует пока понять законы языка 31
- Т.П. Богданец.** Самые сложные темы начального естествознания 42
- С.В. Попова.** Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников 48

- П.Н. Лосев, С.В. Дейс.** Психолого-педагогический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе ... 51
- Е.Г. Козлова.** Подготовка учителя к уроку математики: каждодневная рутина или ежедневное творчество? ... 55
- Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких.** О новых учебниках для I–IV классов «Моя математика» ... 63
- П.А. Стеллиферовский.** Планета знаний 68
- С.С. Пичугин.** Народные игры в организации и проведении динамической паузы 71
- А.А. Дронов.** Общеоздоровительный урок физической культуры для I–II классов по программе «Школа здоровья» 76
- А.В. Предигер.** Давайте, люди, никогда об этом не забудем. К 60-летию Победы 79

Творчество наших читателей

- Е. Шаламонова.** Первой учительнице 86

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

- Е.Д. Кленникова.** Прописи: широкая или узкая строка? 87
- Т.Н. Зарытова.** Урок обучения грамоте по программе Л.В. Занкова 88

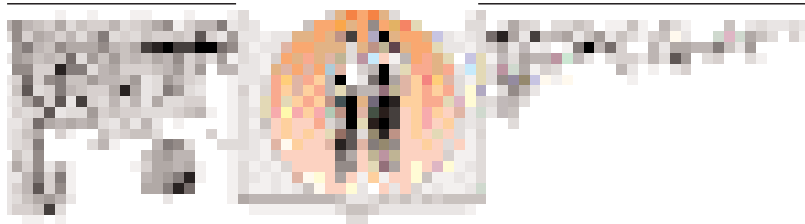
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

- Г.В. Кондратьева.** Забытые имена: Иосиф Иванович Паульсон 90

ВНИМАНИЮ ПОДПИСЧИКОВ!

В сентябре 2005 г. открывается подписка на журнал «Начальная школа» и его новое Приложение «Контроль (контрольные работы) в начальной школе» на I полугодие 2006 г.

Задания тестового характера и традиционные контрольные работы по основным предметам начального обучения помогут вам осуществлять тематический и итоговый контроль в 3-й и 4-й четвертях II класса.



Ивановскому государственному педагогическому колледжу — 60 лет

М.В. СКРЫКОВА,

*директор Ивановского государственного педагогического колледжа
им. Д.А. Фурманова, заслуженный учитель России*

Л.Ф. КАПОЧЕНЯ,

*директор Ивановского представительства Шуйского государственного
педагогического университета*

1 сентября 2005 г. исполняется 60 лет Ивановскому государственному педагогическому колледжу им. Д.А. Фурманова (ИГПК).

За эти годы подготовлено около 15 тысяч специалистов — учителей начальных классов, физической культуры, иностранных языков, воспитателей ДОУ. Выпускники колледжа работают в Иванове и Ивановской области, на Камчатке, в Узбекистане, Якутии, Дагестане, Закарпатье и Украине, Архангельской, Тюменской и других областях, а выпускники отделения по обучению граждан зарубежных стран — в 54 странах мира.

История колледжа начинается в далеком победном 1945 г. 22 марта 1945 г. Ивановский облисполком постановил: «Открыть в г. Иваново к началу 1945/46 учебного года педагогическое училище, приняв на 1-й курс 150 учащихся...»

Здание, в котором сейчас располагается педагогический колледж, изначально, в 1861 г., было возведено специально под приходское училище грамоты и рукоделия для женщин, преобразован-

ное в дальнейшем в четырехклассное женское училище, а на исходе позапрошлого века — в городское начальное училище, где учился легендарный комиссар, писатель Д.А. Фурманов.

В послереволюционный период в здании долгое время располагалась школа № 3, где трудилась замечательный педагог *Евдокия Климовна Мекж*, одна из первых в нашей стране удостоенная почетного звания Героя Социалистического Труда (1935).

После реконструкции в 1964 г. в столь значительном для истории образования





Ивановской области здании разместился Ивановский педагогический колледж.

Образованное в 1945 г. как педагогическое училище с одной специальностью «Преподавание в начальных классах», учебное заведение несколько раз переименовывалось. Благодаря высокому уровню квалификации преподавательского состава, качественной подготовке специалистов училище приказом Министерства образования РФ 1 сентября 1993 г. преобразовано в Ивановское высшее педагогическое училище (колледж). К этому времени уже к имеющимся были открыты отделения по специальностям «Физическая культура» (1964), «Дошкольное воспитание» (1990). Количество обучающихся составляло более 1000 человек. В 2000 г. училище переименовано в Ивановский государственный педагогический колледж, которому в 2001 г. было присвоено имя Д.А. Фурманова. В 2000–2001 гг. по заказу Управления образования Ивановской области в колледже открыты еще две новые специальности — «Иностранный язык» и «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

Введение в 1988 г. специализаций, а позднее — дополнительной подготовки в области технологии, психологии, социально-гуманитарных дисциплин и других позволило нашему учебному заведению мобильно реагировать на изменения кадровой потребности Ивановской области, а также повысить степень социальной защиты выпускника.

Педагогический коллектив колледжа отличается высокой профессиональной компетентностью, богатым опытом и творческим потенциалом. В настоящее время в колледже 63 преподавателя, среди них 2 заслуженных учителя России, 3 отличника физической культуры, 13 отличников народного просвещения и почетных работников среднего профессионального образования, 3 кандидата наук, 50 преподавателей имеют высшую квалификационную категорию. Педагогический коллектив стабильный, практически отсутствует текучесть кадров: более 25 лет работают в колледже *Н.В. Королева, Е.Б. Орлова, Н.М. Исаева, В.Д. Маклашин, В.М. Тонких,*

В.В. Полушкин, Е.В. Жаринова, Г.Г. Владимирова, Г.К. Полковникова.

Велик вклад в развитие учебного заведения ветеранов педагогического труда. Заслуженные учителя России Н.П. Разумовский, Л.В. Стецкий были его директорами на протяжении почти 40 лет. Славную страницу в историю колледжа вписали отличники народного просвещения, кавалеры ордена Дружбы народов *З.А. Савинова, В.А. Рябцова,* ветераны народного образования *Д.А. Алексева, Р.И. Малахова, Л.Н. Устинова, В.И. Кривцова, Л.И. Бугрова, Р.А. Рубахина, Т.Е. Костылева, Н.А. Пономаренко, С.С. Морозов.*

Активно работают в родном колледже после окончания вузов его выпускники, сегодня их 16 человек.

Основным критерием результативности работы педагогического коллектива является степень практической подготовки выпускника к педагогической деятельности. Система практической подготовки студентов постоянно совершенствуется, по возможности устанавливаются связи с потребителями специалистов. Шесть видов практики студентов организуются на базе более 15 школ Иванова, в школах области, негосударственных учебных заведениях, специализированных интернатах, центрах эстетического воспитания, летних оздоровительных лагерях. Многие студенты старших курсов совмещают обучение в колледже с работой в образовательных учреждениях города. В 2003 г. заключен договор о сотрудничестве с МТЦ «Березовая роща», в соответствии с которым студенты колледжа помогают лагерю в решении кадровых проблем.

Выпускники колледжа отличаются качественной практической подготовленностью, развитыми творческими способностями и поэтому востребованы на рынке педагогического труда. Ивановский педагогический колледж по праву гордится своими выпускниками, в числе которых видные педагоги области, директора школ, общественные деятели, спортсмены.

В условиях преодоления традиционной разобщенности уровней педагогического образования и для создания условий для вертикальной интеграции педагогический колледж в 1994 г. приступил к системной

работе по реализации непрерывного педагогического образования: вступили в действие договоры с филологическим и математическим факультетами Ивановского государственного университета, с Шуйским государственным педагогическим университетом. Целью договоров было удовлетворение личностных потребностей студентов, предоставление возможности выпускникам колледжа продолжать обучение в вузах по сокращенным программам. В 2000 г., используя возможности дистанционного обучения, Шуйский государственный педагогический университет открыл на базе Ивановского педагогического колледжа свое представительство.

Отличительной особенностью Ивановского педагогического колледжа всегда была и остается творческая атмосфера, в условиях которой гармонично развивается личность, раскрываются способности и студентов, и педагогов. В основу воспитательной работы положены следующие направления: традиции и история, творчество и индивидуальность, культура, здоровье, общение. Колледж славен своими творческими коллективами: оркестр баянистов — аккордеонистов, фольклорный ансамбль, поэтическая студия, музыкальная гостиная. Среди педагогов много талантливых музыкантов, поэтов: известны в области стихи *Ю.А. Пшенникова*, песни *В.Н. Земскова*, вокал *М.М. Хуртова*.

Студенты отделения физвоспитания, многие годы которым руководит заслуженный учитель России В.С. Шарагин, приносят славу колледжу выдающимися спортивными достижениями, занимая в сорев-

нованиях не только областного уровня в основном призовые места. В числе студентов отделения кандидаты в мастера, мастера спорта; в 2003 г. студент 3-го курса *А. Романов* стал чемпионом мира среди студентов по пауэрлифтингу, а команды колледжа завоевали первые места по 9 видам спорта на Всероссийском физкультурно-спортивном фестивале студентов.

Незабываемая страница истории Ивановского педагогического колледжа — отделение по обучению граждан зарубежных стран, открытое в 1972 г. и существовавшее до 2002 г. В колледже помнят студентов из стран Латинской Америки, Африки, Азии, Ближнего Востока, Монголии и Афганистана, Канады и Бангладеша. Около 600 выпускников отделения, работающих на nive образования в своих странах, спустя годы до сих пор с благодарностью вспоминают *alma mater* в Иванове.

Немаловажную роль в качественной подготовке специалистов играет материально-техническая база. Сегодня в колледже 35 учебных кабинетов, физкультурный, тренажерный, хореографический залы, библиотека с фондом около 100 тысяч экземпляров учебной и художественной литературы, читальный зал, методический, медицинский кабинеты, общежитие на 300 мест.

В 2004 г. стараниями энтузиастов-педагогов и студентов под руководством методиста *В.П. Голдобинной* открыт музей колледжа. Ивановский педколледж старается шагать в ногу со временем, сохраняя и уважая традиции, вступает в свое седьмое десятилетие.



Юбилей ученого-педагога

В.Я. НИКУЛЬШИН,

доцент, декан Мичуринского педагогического института,
заслуженный работник высшей школы

В.И. ГУСЕВА,

доцент, кандидат педагогических наук

Галина Григорьевна Шмырева принадлежит к катастрофически исчезающему поколению педагогов-ученых, фанатичных методистов, талантливых руководителей, неутомимых общественников.

Свою педагогическую деятельность она начинала на Камчатке, куда была послана по распределению после окончания института школьным учителем математики. Пять лет работы в школе стали хорошим фундаментом для дальнейшей научно-педагогической деятельности. Затем аспирантура, блестящая защита диссертации и преподавательская работа в пединституте. Научно-педагогические и организаторские способности Галины Григорьевны ярко проявились в ходе руководства кафедрой педагогики и методики начального образования Мичуринского пединститута. Тесная связь со школами, кафедрами ведущих вузов страны способствовала научному росту сотрудников возглавляемой ею кафедры. Именно благодаря ее энергии и настойчивости многие преподаватели написали и защитили диссертации.

Кроме этого, Галина Григорьевна много занималась общественной работой — в течение пяти лет руководила профкомом института. Энергичная и требовательная ко всем и в первую очередь к себе, она вдохновляет всех своей неиссякаемой энергией, оптимизмом и бодростью духа; бывает суровой, нелицеприятной, говорит правду в лицо и никогда не оговорит никого за глаза.

Г.Г. Шмырева стала одним из ведущих специалистов в области методики преподавания математики в начальных классах. Под ее руководством преподаватели кафедры приняли активное участие в разработке, обсуждении и внедрении новых для того времени программ и учебников для начальных классов, учебных пособий для студентов.

Именно в Мичуринском пединституте за большой вклад в его научно-педагогическую работу Галина Григорьевна была награждена правительственными наградами — знаком «Отличник просвещения СССР», орденом «Знак Почета», грамотами Министерства образования.

Затем, переменив место жительства, Г.Г. Шмырева стала работать во Владимирском пединституте, возглавив кафедру «начального образования естественно-математического цикла», которой руководит и поныне.

Круг научных интересов Г.Г. Шмыревой довольно широк. Много сил отдала она разработке новой для начальной математики проблемы формирования алгебраических понятий. Ею написано и издано около 100 научных работ, 10 учебных пособий, причем пять из них напечатаны издательством «Просвещение». Г.Г. Шмыревой создан комплект учебно-методических пособий по курсу «Методика обучения математике в начальной школе».

Заслуженный работник высшей школы, она никогда не забывала делиться своим опытом со школьниками и учителями, ежегодно проводя с ними семинары, практикумы.

Профессор Г.Г. Шмырева является членом научно-методического совета Московского госпедуниверситета по специальности «Педагогика и методика образования». Благодаря неустанному труду, умению держать себя в форме Г.Г. Шмырева и сейчас полна оптимизма, целеустремленности, как говорят, «ее паруса всегда полны ветра».

Сердечно поздравляем Галину Григорьевну с юбилеем! Желаем ей здоровья и новых творческих успехов в разработке проблем математического образования младших школьников.

Школа — любовь, судьба и песня моя...

И.Г. ДУБРОВСКАЯ, Е.Ю. ФАРКОВА,
г. Шуя, Ивановская область

Брайковская Вера Ивановна (р. 29.03.1947), учитель начальных классов средней школы № 9 г. Шуи Ивановской области, отличник народного просвещения (1988), учитель-методист (1992), учитель высшей категории (1995), заслуженный учитель России (1996). Автор научно-методических работ «Внутришкольный контроль» (1988), «Верить, надеяться, любить» (1994), «Праздники, обряды, народные гулянья» (1996), «Собирайся, детвора, в школу пальчиком пора!» (2001).

С детства Вера Ивановна мечтала стать учителем начальных классов или певицей. Закончив 8 классов, поступила в Ивановское училище культуры на дирижерско-хоровое отделение. Студенческие годы были наполнены музыкой. Легко, с радостью научилась играть на аккордеоне, фортепиано. С 1-го курса она была солисткой в ансамбле «Весенние голоса». В 19 лет, уже дипломированным специалистом, руководила народным хором в Лухском районе Ивановской области. Там Вере Ивановне стала близка красота и душевность русской песни. Казалось, мечта детства сбылась: песня стала ее судьбой. Но жизнь распорядилась иначе. Вышла замуж, уехала по месту службы мужа в Германию. Свой музыкальный талант В.И. Брайковская реализовала, принимая активное участие в художественной самодеятельности военного гарнизона: репетиции в ансамбле, солирование в военном эстрадном оркестре. Запомнились концертные поездки по городам ГДР, аплодисменты, цветы, благодарность зрителей, командования части.

В эти же годы произошла встреча со школой, которая длится и по сей день. Вера Ивановна работала старшей пионервожатой и учителем музыки, руководила большим детским хором. Это было интересное, насыщенное время: общение с детьми, концерты, игра «Зарница», соревнования, встречи с немецкими школьниками. В



эти годы В.И. Брайковская получила свою первую награду — именные часы от главнокомандующего ГСВГ.

Вернувшись в родную Ивановскую область, Вера Ивановна поняла, что именно школа ее призвание. Работала в школах № 15, 10, 3 г. Шуи пионервожатой, учителем музыки, затем учителем начальных классов. Появился большой практический опыт и осознание того, что учитель до тех пор учитель, пока учится сам. В 1974–1979 гг. училась в Шуйском педагогическом университете. В студенческие годы появился интерес и к научной работе. В творческом содружестве с преподавателями Шуйского педуниверситета определилась ведущая тема научно-педагогической деятельности В.И. Брайковской — «Формирование личности младшего школьника в процессе познания традиционной народной культуры и искусства». Вера Ивановна подготовила несколько учебно-методических пособий, в которых представлен практический материал в помощь педагогам.

Свои творческие замыслы В.И. Брайковская реализовывала на практике во время работы в школе № 9 г. Шуи. Вера Ивановна убедилась, что научить ребенка мож-





но только тогда, когда имеешь с ним душевный контакт. До сих пор ее повзрослевшие ученики вспоминают осенние посиделки, рождественские колядки, праздник вербочки, масленичные гулянья, катания с гор в оздоровительном лагере, экскурсии по городам Золотого кольца. Все вместе с удовольствием лепили дымковские игрушки, ткали обереги, шили кукол в народных костюмах, ставили сценки из народного театра Петрушки. Особенно радовалась Вера Ивановна, когда видела интерес в глазах малышей. Активными участниками всех затей были родители, бабушки, дедушки. Вместе с детьми они шили праздничные наряды, пекли «жаворонков», блины, сочиняли стихи:

Милые папы и мамы!
Оставьте проблемы ваши:
Верьте, нам очень важно,
Чтоб вы были с нами...

В 1999 г. была организована «Школа Веселого Карандаша» для детей 5–6-летнего возраста. Занятия проводились в детском саду и школе.

Многие 6–7-летние дети приходят в первый класс с хорошей подготовкой: умеют читать, «печатать» буквы, считать, рассуждать. Сложности начинаются, когда ребенку приходится самому писать. Детские пальчики нежные, мягкие, очень податливые, но им трудно выполнять самые про-

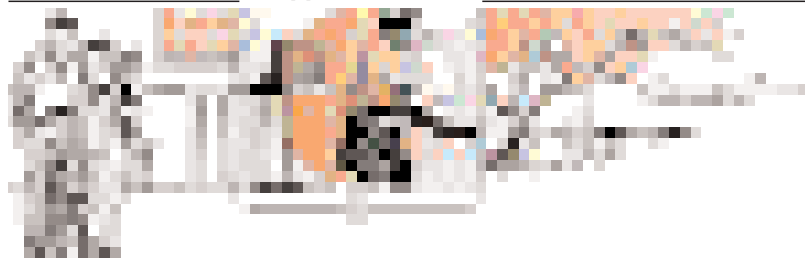
стые задания. Вера Ивановна обратила внимание, что важным элементом в подготовке к письму является тренировка руки, пальцев, зрительно-моторных координаций. Она составила тетрадь-пособие для дошколят от 3 до 6 лет по развитию мелкой моторики руки «Собирайся, детвора! В школу пальчикам пора!». От странички к страничке Веселый Карандаш ведет малыша в путешествие по сказкам, загадкам, развивая логическое мышление, память, внимание. Тетрадь стала хорошим советчиком учителям и родителям первоклассников. Для воспитателей, учителей Ивановской области, студентов ШГПУ В.И. Брайковская провела множество лекций, семинаров.

Расставаясь со своими выпускниками, Вера Ивановна каждый раз задает себе вопрос: «Всему ли я их научила?» Ответы приходят в письмах от благодарных учеников и родителей: «Здравствуйте, уважаемая Вера Ивановна! Давно хотела написать Вам письмо благодарности. Катюша у нас молодец. Начальную школу окончила отличницей, и в этом большая заслуга Вас, первой учительницы. Большое Вам спасибо, милая, добрая Вера Ивановна. Когда дочери вручали похвальный лист, я вспоминала Вас, и у меня сердце наполнялось гордостью и радостью, что начало, заложенное Вами, дало хороший результат. Спасибо Вам большое, и передавайте привет Катиным одноклассникам».

ПОЗДРАВЛЯЕМ

Абсолютного победителя Всероссийского конкурса «Лучшие школы России-2005» — гимназию «Дмитров» (г. Дмитров, Московская обл.), а также девять лучших по итогам года школ страны: *лицей при Санкт-Петербургском государственном университете телекоммуникаций им. М.А. Бонч-Бруевича* (Санкт-Петербург), *школу № 1 села Курсавка* (Андроповский р-н, Ставропольский кр.), *среднюю школу № 2* (пос. Могойтуй, Читинская обл.), *гимназию № 1* (г. Кирово-Чепецк, Кировская обл.), *лицей № 2* (г. Нальчик, Кабардино-Балкария), *Усть-Илимский экспериментальный лицей* (г. Усть-Илимск, Иркутская обл.), *Анастасиевскую среднюю школу* (с. Анастасиевка, Матвеево-Курганский р-н, Ростовская обл.), *православную гимназию во имя Преподобного Сергия Радонежского* (г. Новосибирск), *Губернаторский Светленский лицей* (пос. Светлый, Томский р-н, Томская обл.).

Приглашаем учителей начальных классов школ, гимназий и лицеев, участвовавших в этом конкурсе, поделиться опытом работы на страницах журнала.



Мои помощники — родители

В.Н. ВИСКУНОВА,

СОШ № 14, г. Верхняя Тура, Свердловская область

Не секрет, что сегодня многие родители самоустранились от воспитания своих детей. Большинство из них занято зарабатыванием денег, обустройством жилища, заботой лишь о материальном благополучии. Воспитание же детей они переложили на детский сад, школу, телевизор, компьютер... Вот и вырастают эти дети сытыми, хорошо одетыми, обеспеченными, но черствыми, злыми, завистливыми и жестокими. Поэтому работа с семьей — одна из главных задач школы.

Как же помочь родителям понять, что именно они закладывают основы счастья или несчастья в будущем своего ребенка, как помочь им в воспитании детей, как вернуть семью лицом к школе?

Первое знакомство с родителями будущих первоклассников начинается еще в детском саду, когда дети посещают подготовительную группу. Обычно в сентябре — октябре я провожу родительское собрание «Как подготовить ребенка к школе». Родители задают много вопросов: надо ли учить ребенка читать и считать, как развивать внимание и память малышей и др. Интересует все, и меня это радует. Знакомство состоялось.

Встречи продолжают в течение года — на открытых занятиях и праздниках в детском саду.

В сентябре, когда мамы и папы приводят ребенка в первый класс, мы встречаемся уже как старые знакомые. Теперь моя задача — заинтересовать родителей

школьной жизнью, привлечь их к внеклассной работе. Многие сразу же охотно откликаются, позже к ним подключаются и остальные.

Много интересных вечеров и праздников, экскурсий и походов, познавательных игр и конкурсов проводится в классе. И всегда вместе с нами — родители, которые помогают в оформлении класса, в изготовлении костюмов, в проведении конкурсов и затей. Так, на новогоднем празднике (к нему начинаем готовиться с начала 2-й четверти) мама Ани С. организовала мастерскую по изготовлению новогодних масок и игрушек. Учит детей рисовать новогоднюю газету папа Кати П. Папа Жени Ш., который согласился быть Дедом Морозом, подбирает костюм и загадки к празднику. Хороводы, игры, конкурсы, веселые соревнования тоже дело рук родителей. А после — чаепитие при свечах за красиво оформленными столами.

Походы в лес, организация экскурсий — родители активно участвуют в этих мероприятиях. Экскурсию в УГРЭ (Уральскую геолого-разведочную экспедицию) организовал папа Алены М., который там работал. Побывали ребята и в газовой котельной, где мама Максима М. познакомила детей с профессией оператора. Почти каждый родитель провел экскурсию по месту своей работы.

Нравятся младшим школьникам и заседания клуба «Почемучки». И здесь родители — мои помощники. Узнав тему следую-





щего заседания — «На морском дне», родители Ани С. организовали встречу с интересным человеком, который побывал в разных странах и видел много интересного. Загаив дыхание, слушали они рассказы моряка об индейских племенах, рассматривали экзотические костюмы, били в барабан. Вопросам не было конца.

Совместные мероприятия проходят как настоящие семейные праздники, на которые приходят не только мамы и папы, но и бабушки, сестренки и братишки учеников.

Каждую последнюю субботу месяца я провожу день открытых дверей, когда родители могут прийти на любой урок или же после уроков побеседовать с учителем по личным вопросам. «Приглашаем на урок» — это открытые уроки для родителей по определенной теме. Обычно это касается трудных вопросов программы. Тематические групповые консультации проводятся по мере необходимости.

Индивидуальные беседы провожу не только с родителями слабоуспевающих детей, но и с теми, чьи дети учатся не в полную меру своих сил.

Проведение родительского собрания — самый больной вопрос. Часто учителя жалуются: «Опять пришли на собрание одни и те же родители». Или: «Пришло всего пять человек». Почему? Мне кажется, каждый учитель должен задать этот вопрос прежде всего себе самому. Почему же многие родители не идут в школу? Давайте поставим себя на их место. Вы пришли на собрание, и, несмотря на то что ваш ребенок учится хорошо, вам приходится выслушивать жалобы классного руководителя о том, какой плохой класс, как не любят его другие учителя, что дети постоянно прогуливают, не учат уроки. Вам, конечно, это не понравится. А каково родителям тех детей, у которых не ладится с учебой или поведением? На следующее собрание они просто не придут.

Я считаю, что класс — лицо классного руководителя. Прогуливают — значит, классный руководитель чего-то вовремя не заметил, ослабил контроль. Не выполняют домашних заданий — выясни причину, заинтересуй, помоги. Мало кому из родителей захочется идти на собрание, кото-

рое обычно проводится в конце четверти, где их отчитывают за плохое воспитание детей и выдают листочки с оценками за прошедший месяц, которые и исправить-то уже поздно.

Проработав в школе более 30 лет, я до сих пор не могу идти на встречу с родителями не подготовившись. Заранее продумываю тему, план предстоящей беседы. Обязательным атрибутом каждого собрания является оформление выставки тетрадей, детских рисунков, поделок, сочинений, фотомонтаж прошедших мероприятий. Уходя с собрания, каждый родитель забирает работы своего ребенка, а дома вместе с ним складывает их в папку, которую мы завели еще в первом классе. Эти работы придутся нам в выпускном классе.

Собрание всегда начинаю с положительных слов в адрес каждого ребенка. Рассказываю о том, как мы движемся вперед, что у нас уже получается, а над чем еще нужно поработать. Объясняю, как это сделать. С родителями трудных учащихся беседую до собрания или приглашаю их в другое, удобное для них время. Беседу с ними стараюсь строить так, чтобы родители поняли, что учитель тоже переживает за ученика и готов ему помочь. Классный руководитель должен уметь наладить контакт с родителями. Если родители рады встрече с учителем и искренне делятся с ним самым сокровенным, можно считать, что такой контакт налажен. Большое нравственное удовлетворение испытывает тот учитель, которому мать доверяет тайну своей семьи, рассказывает такие подробности о своем ребенке, которые могут знать только самые близкие люди. Значит, что учитель вошел в эту семью как друг, советчик, помощник.

Родительские собрания провожу один раз в месяц по определенной тематике. Думаю, что каждый учитель, исходя из состава класса, уровня обученности и воспитанности учащихся, планирует свою тематику собраний. Использую разные формы родительских собраний. Это беседы по вопросам воспитания, собрания-практикумы, например, «Учимся работать по новым учебникам». На собраниях-диспуте «Правильно ли мы воспитываем своих детей?» речь шла об ошибках семейного воспитания.

Два-три раза в год удастся провести «Гостиную для родителей» по определенной теме.

Расскажу, как проходила «Гостиная для родителей» по теме «Сильное добро и добрая сила». Эту тему я выбрала не случайно. Наблюдая за учениками, заметила, что многие из них злы и жестоки, часто дерутся, могут толкнуть товарища, не думая о последствиях. Однажды на перемене услышала, как Ансаф крикнул товарищу: «Давай играть в убивцев». Вдвоем они навалились на Антона. После беседы с детьми о случившемся я спросила, наказывают ли их дома родители, за что? Ответы детей помогли мне понять причины их жестокости. Оказывается, большинство родителей наказывают детей за малую провинность: Алеша И. пожаловался, что папа избил его пряжкой за двойку по контрольной работе. После этого я стала очень осторожно относиться к выставлению двоек. Зато все мы позавидовали Алене М.: ее никогда не наказывают. Ответы детей были записаны на магнитофонную ленту, а родителям на собрании предложено письменно ответить на вопросы: наказываете ли вы своих детей? За что? Как? А как поощряете?

К следующему собранию родители написали о своих проблемах с ребенком, о методах их воспитания, далеко не лучших. Это были анонимные письма-откровения, некоторые на трех-четырёх страницах. Некоторые признавались в бессилии что-либо изменить.

Подготовить собрание мне помогала инициативная группа родителей, которая уютно оформила класс, расставив столы так, чтобы все могли видеть друг друга и было удобно общаться группами. Написали плакаты о воспитании, пословицы и поговорки, оформили стенд, где поместили литературу по данному вопросу, позаботились и о чашечке чая для каждого. У всех групп на столе лежали карточки с педагогическими задачами, которые предстояло решить в течение собрания. Вот как оно проходило.

Звучит тихая музыка, родители, подходы, рассматривают выставку детских работ,

знакомятся с уголком для родителей. Затем, читая таблички на столах, выбирают ту, которая им ближе.

- *Думаем, размышляем, выступаем.*
- *Человек среди людей.*
- *Жизнь — это я, это мы с тобой.*
- *Не позволяй душе лениться.*
- *Радуйся солнцу, радуйся свету, радуйся детям.*

Учитель приглашает родителей занять места за столами, приветствует всех и начинает собрание:

— Давайте посмотрим, что означают таблички на ваших столах.

Родители распределились по группам в соответствии со своими интересами, чертами характера и т.п.

— Именно вопросам воспитания наших детей будет посвящен наш сегодняшний разговор. Каждому из родителей хочется, чтобы их сын или дочь выросли добрыми, честными, трудолюбивыми детьми. И в этом большую роль играет семья.

Далее было прочитано стихотворение средневекового поэта С. Брандта, которое точно отражает проблемы семейного воспитания, ведь именно в семье закладываются основы нравственности.

Далее родителям сообщаются впечатлений о наблюдениях за детьми, о проявлениях у них жестокости. Каковы причины этой жестокости?

Прослушивание рассказа «Про кошку и гуманизм» (из книги К. Волкова «Первые шаги»), ответы на этот вопрос и вывод: зло порождает зло!

После этого родители слушали магнитофонную запись ответов детей на вопрос: «Кого, как и за что наказывают родители?»

— Что же делать, если ребенок не слушается? Можно ли его наказывать? Как? А как поддержать его успех?

Эти вопросы волнуют многих родителей. На них мы и постараемся сегодня дать ответ.

Кто из родителей не чувствует порой желания, потребности похвалить за что-то своего ребенка, поцеловать, приласкать его, сделать подарок? «Разве трудно ребенку сделать приятное? И при чем здесь умение?» — спросите вы. Давайте послушаем, как некоторые из вас поощряют





своих детей, и оценим, правильно ли они поступают? (Читаются и обсуждаются анкеты родителей.)

Далее родители слушают отрывок из книги «Это вам, родители!».

Поощрение всегда предполагает серьезные требования к личности. Одобряют, хвалят, благодарят, награждают за то, что ребенок сумел заставить себя выполнить какие-то нелегкие для него требования. Если поощрение не сочетается с разумной требовательностью, оно теряет свою положительную силу воздействия на человека. (Привожу примеры.) И все-таки поощрения детям нужны. Лучше всего, если они не носят материального характера.

А вот строки одной из анкет: «Дети у меня учатся за деньги, вернее, я оплачиваю их учебу». Права ли эта мама? (Родители высказывают свои мнения.) Чтение книги дальше:

Лучше, если поощрение не носит материального характера. Добрая улыбка, ласковое слово, одобрение всей семьи, похвала родителей должны быть лучшей наградой для ребенка. И хотя игрушка, новое платье, книжка приносят ему больше радости, все эти подарки ни в коем случае не должны быть платой за что-то. Хорошо учиться, быть дисциплинированным он должен и без материального вознаграждения, побуждаемый чувством долга и ответственности. А подарки лучше делать ко дню рождения, к праздникам, к семейным торжествам. Самые действенные и много дающие способы воспитания детей — поощрение, пример, показ. Они создают главное русло, по которому развивается характер.

Поощрение, неодобрение — способы подсобные, они лишь подправляют сбой, уходы от правильного пути.

Спокойное научение, мягкое или жесткое порицание, радостное поощрение, твердое «нельзя» (за которым сразу же идет «а вот это можно») — основная тактика воспитания. Пользуясь ею, можно растить ребенка без наказаний.

Многие, пожалуй, не поверят этому. Как это — без наказаний? Не распустит ли их это? Не повредит ли, нужен ли такой замах на один из устоев всего воспитания? Еще древние греки говорили, что человек, которого не наказывают, не научается нести ответственность за свои поступки. У тех, кого наказывают, возникает привычка: если ты сделал плохо другим, будет плохо тебе

самому. Те, кого не наказывают, растут безответственными, потому что не знают этого закона расплаты и не боятся наказания.

Но есть много семей, где детей не шлепают и не рассовывают по углам, не лишают сладостей. Дети лучше слушаются, больше верят родителям, глубже любят их, а от всего этого в домашней атмосфере куда больше тепла, радостей, куда меньше горестей — и для детей, и для родителей. А такое душевное тепло — важнейшая основа воспитательного климата, и оно так нужно для нормального роста детей, как теплый воздух для нормального развития растений.

— А как же откликаться на плохие поступки детей? Только словами? Не окажутся ли слова бессильными? Многие родители убеждены в том, что в воспитании нельзя обойтись без наказаний. Но наказание — дело не простое! «А что тут трудного? Взял ремень — и отодрал!» — так думают многие отцы и матери. Но этот прием надо использовать умело. (Читаются строки из анкет о том, как родители наказывают своих детей.)

У вас на столах — вопросы, подумайте, обсудите, подготовьте на них ответы.

- При каких условиях надобность в наказании отпадает?
- Надо ли извиниться перед ребенком, если выяснилось, что наказание несправедливо?
- Надо ли наказывать за плохую оценку?
- Можно ли наказывать дважды за один и тот же проступок?
- За какие из перечисленных видов деятельности надо поощрять (хорошая учеба, примерное поведение, благородный поступок)?
- Надо ли наказывать трудом?
- В чем вред физических наказаний?

Родители выступают, спорят, приходят к единому мнению.

Давайте посмотрим, как можно наказывать, а как нельзя. Вот примеры разных педагогических ситуаций.

Наказание должно быть чрезвычайно приспособленным к отдельной личности. Только при таком подходе наказание становится не просто устрашением, возмездием за проступок, а действенным средством воспитания. Только тогда оно помогает пресечь отрицательные проступки, побуждает к исправлению, а при определенных

обстоятельствах укрепляет положительное поведение, хорошие привычки.

В семейном воспитании почему-то часто упускают эту последнюю сторону воздействия наказания. Ведь часто мы наказываем детей за такие промахи и проступки, которые можно и целесообразно дать им осознать, прочувствовать на собственном опыте.

Порвал новые брюки — зашей и ходи с заплатой. Опоздал к обеду — жди ужина. Плохо выполнил работу — переделай. При такой реакции взрослых наказание выступает в сочетании с полезными упражнениями.

Итак, наказание преследует две основные задачи: тормозить отрицательные поступки, закреплять положительные.

Но наказание никогда не достигает цели, если в глазах ребенка оно несправедливо. Ребенок обижается, ожесточается, родителям нужно извиниться. Педагогически верное наказание обязательно должно разрешить конфликт. Если конфликт исчерпан — это верный показатель, что прием воздействия найден правильно. Наказывая детей физически, мы наказываем себя духовно — оглушаем себя, развиваем в себе недоброго, неумного человека. Отвешивая детям подзатыльники, лишая их сладостей, прогулок, товарищей, мы лишаем и себя самых лучших струн души. Наказание детей — это всегда и самонаказание родителей. Злоупотребление же наказанием, наказание для острастки приводят к тому, что ребенок перестает на них реагировать. (Привожу примеры педагогических ситуаций.)

Такое обычно случается в семьях, где наказание бывает главным, почти единственным методом воздействия. Оно приводит к семейной катастрофе — ребенок совершенно отбивается от рук. Первая ступень в наказании — осуждение. Очень много форм, оттенков осуждения — взгляд, жест, слово, выражение. В той семье, где удастся обходиться именно этими приемами, дело с воспитанием детей обстоит благополучно. (Зачитываю примеры из анкет родителей.)

Педагогический такт, так же как и учителю, необходим и родителям. В чем же он проявляется? В умении говорить с ребенком, чтобы наше

слово не ранило, не оскорбило. К несчастью, с грубым, нечутким отношением к детям мы сталкиваемся во многих семьях. Грубое слово — отрицательный раздражитель. Оно сказывается на нервной системе человека и через нее обязательно влияет на все органы и ткани. В первую очередь страдают сердце и сосуды. Почему же родители, оберегая детей от инфекционных и простудных заболеваний, так жестоко относятся к состоянию их нервной системы?

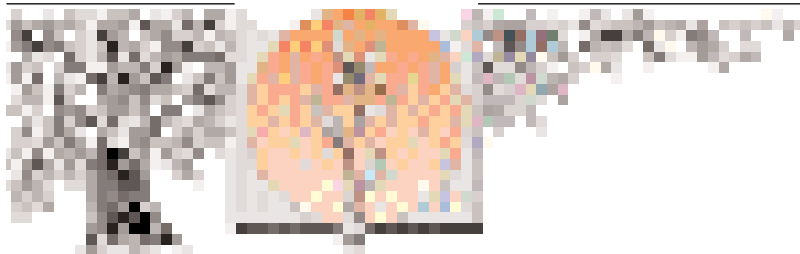
Грубые слова и грубые бесконечные окрики плохо воспитывают. Задевая самолюбие, унижая человеческое достоинство, они усложняют отношения взрослых и детей в семье, вызывая ответную грубость, а значит, и новые конфликты, которые омрачают жизнь и детей, и взрослых. Но что же делать? Вот несколько советов:

- Попробуйте какое-то время не говорить с ребенком после совершения проступка.
- Умейте выбрать место и время для разговора (разговоры на ходу, у порога не оставят в душе ребенка нужного следа).
- Замечания детям в присутствии их товарищей никогда не оказывают педагогического воздействия.
- Всегда ли за проступки нужно бранить, делать резкое замечание? Способы выражения недовольства могут быть разными, и дети лучше воспринимают те из них, где взрослые проявляют больше такта.
- Частой причиной бестактного поведения взрослых бывает их плохое настроение.
- В разговоре старайтесь, чтобы с вашей стороны было меньше категорических приказов, а больше просьб.

В ходе обсуждения этих материалов родители задавали вопросы об упрямстве детей, о том, наказывать ли их за двойку, и т.п.

В конце собрания родители решали педагогические задачи. На каждом столе были приготовлены карточки с педагогическими ситуациями. Рассуждали вместе, причем было много разногласий по поводу применения поощрений и наказаний детей. Тема этого собрания никого не оставила равнодушным.





Философские основы литературного чтения в начальной школе

Л.К. НЕФЕДОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет

Обратиться к размышлениям о философских основах литературного образования в начальной школе нас побудила практика уроков литературного чтения в образовательных учреждениях разного типа, проводимых на основе различных программ и учебных комплексов.

Идея обучения искусству слова на уроках литературного чтения настолько прижилась в начальной школе, что в некоторых гимназиях эти уроки вполне откровенно называют литературой. Учителя начальных классов с высшим образованием, подготовленные на спецкурсах по анализу художественного текста к его грамотному раскрытию, достаточно адекватно на уроках анализируют не только рассказы Л.Н. Толстого или стихотворения А.С. Пушкина, но и М. Метерлинка и даже образцы японской поэзии. Подчеркнем похвальное словосочетание «достаточно адекватно», ибо не обходится без шероховатостей, поскольку в любом случае данный анализ на первоначальной ступени литературного образования осуществляет специалист иного, не филологического профиля.

Думается, что сегодня, когда в образовании актуализированы стратегически значимые проблемы, в условиях широкого апробирования профильной школы и в начальной школе целесообразно обсуждать не только частные, но и общие проблемы, свя-

занные с предметной областью. Одна из этих проблем — формирование основ мировоззрения у младших школьников. Смена образовательной парадигмы принесла много конструктивного: повышение филологической культуры учителя начальных классов, насыщение хрестоматий для первоначального чтения художественно значимыми текстами, превращение урока чтения в урок литературного чтения. Однако в условиях утверждения новых образовательных стратегий это все-таки частные и, можно сказать, решенные проблемы. Но их, казалось бы, достаточно успешное решение вызывает определенные резонансы, над смыслом которых стоит серьезно подумать.

Система школьного литературного образования в целом до сих пор не обрела еще стабильность и четкость в постановке задач обучения литературе, в ней нет обоснованного и убедительного распределения содержания текстового материала по разным возрастным звеньям, не актуализированы преемственно-перспективные связи между начальной и средней школой.

Разумеется, вырисовывается примерный образовательный стандарт, определяющий базовый уровень знаний, умений и навыков, появилась возможность выбора учебно-методического комплекса, что позволяет разрабатывать вариативное содержание обучения литературе с учетом кон-

клетных условий и возможностей. Учитель становится более свободным в предпочтении тех или иных форм и методов обучения, однако повышается и его ответственность за конечный результат. При этом педагогическая практика, строясь на универсальных технологических основах, обретает большую, чем ранее, индивидуальность. Творческая свобода, предполагая возрастание профессиональной ответственности, ведет к необходимости заново осмысливать суть литературы, ее место в культуре человечества и в формировании ключевых компетентностей. Неизбежно осознание корректировки и даже изменения функций предмета. И эта корректировка, хотим мы этого или нет, задевает и начальную школу. Здесь тоже необходимо заново осознать основы. Одна из них — философский аспект литературного образования.

Очевидно, что слом старой системы литературного образования привел к утрате ряда традиций, складывавшихся в России в течение более чем полутора сотен лет и репрезентировавших литературу не только как школьный предмет, но, прежде всего, и как сферу словесной культуры, определяющую специфику российской ментальности.

Время перемен продолжается, есть ли смысл в таких, еще далеко не стабильных, условиях размышлять о философской направленности пропедевтического этапа литературного образования в начальной школе? Думаем, смысл есть, ибо сегодня складывается заново не только содержание отдельных предметов, но и историко-философская парадигма гуманитарного образования в целом.

Выстроенный методологический фундамент образования делал возможным постановку и решение задачи формирования элементов научного мировоззрения. Традиционно фундаментально определялся отбор содержания учебных дисциплин в российской школе, в том числе и в начальной. Он соотносился с воспитательным и образовательным результатом, находил прямое выражение в основательности и прочности всех параметров образовательно-воспита-

тельного воздействия на младших школьников. Немалую роль здесь играли гуманитарные дисциплины, и прежде всего филологические. Так, например, русский язык в начальной школе всегда имел методологически обоснованный статус главного предмета обучения, формирующего основы мировидения. Он рассматривался как целостная многоярусная система, взаимосвязанные элементы которой способствовали формированию у детей представления о картине мира.

Философский аспект изучения родного языка был сформулирован еще в трудах К.Д. Ушинского: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка... Таков этот великий народный педагог — родное слово» [1]¹.

Вплоть до начала 90-х годов XX в. русский язык как главный предмет обучения был представлен в начальной школе двумя уроками: русским языком и чтением. Классное чтение разнообразных по тематике и жанровой специфике литературных и научно-популярных текстов носило общую речевую направленность. Литературное образование при этом не исключалось, но было интегрировано в качестве одной из ряда многих частных задач в процесс формирования общего кругозора и развития мышления через тексты предметного содержания. Педагогика детского чтения обосновывала необходимость чтения детьми не только художественных текстов, но и исторических, публицистических, этнографических, искусствоведческих. Художественные произведения в этом ряду были важным, но не единственным текстовым материалом на уроках чтения почти до конца XX в.

В формировании основ мировоззрения у младших школьников на уроках русского языка и чтения актуализировались две позиции. Во-первых, подчеркивалось, что мировоззрение формируется через усвоение педагогически выверенной, ценностно ок-



¹ В статье в квадратных скобках цифрами указан номер работы из раздела «Использованная литература». — *Прим. ред.*



рашенной системы знаний о языке и, благодаря языку, о мире. Во-вторых, отмечалось, что становлению мировоззрения способствует формирование мыслительных операций, позволяющих добывать и усваивать знания об окружающем мире. Анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, умозаключение — все эти операции рассматривались как инструменты познания и формировались при изучении грамматики и чтении текстов разных жанров.

За последние десять лет произошло долгожданное четкое размежевание уроков русского языка и чтения. Этого настоятельно требовала содержательная природа дидактического материала и способы деятельности, осуществляемые с ним на уроках. Появилось новое литературное чтение, в котором активно подчеркивается художественная составляющая. Уже наработан определенный опыт обучения такому чтению по новым, к сожалению, недостаточно методологически обоснованным программам, отбросившим российскую традицию обучения чтению как наивную и отжившую.

Однако плоха ли была система обучения чтению, которая складывалась в России еще в XIX в., во времена методистов-классиков? Действительно ли она отжила свой век и о ней надо забыть, готовясь к появлению еще более сокрушительных по степени педагогического воздействия, чем нынешние, учебников нового поколения? Не увлеклись ли мы все настолько реформаторской деятельностью по улучшению и совершенствованию системы, что забыли историю вопроса?

Хотелось бы из истории вопроса кое-что вспомнить.

Традиционная система обучения первоначальному чтению является результатом совместной исторически длительной, кропотливой эмпирической и умозрительной деятельности самых разных специалистов. При всей кажущейся простоте, умилительной наивности и доступности для дитяти (что, разумеется, вызывает иронию постмодернистских педагогов) данная система имела прочное здоровое методологическое ядро, необходимое для формирования основ мировоззрения. Эта система чтения реализована в галерее русских хрестоматий

для младших школьников, создававшихся начиная со второй половины XIX в.

Первые книги для первоначального классного чтения, созданные в XIX в. Д.И. Тихомировым, Н.Ф. Бунаковым, К.Д. Ушинским, имели один общий, обусловленный особенностями того времени недостаток: явную нехватку литературного, художественного материала, — и об этом недостатке, кстати сказать, говорилось прямо, без обиняков самими составителями. Педагогика открыто признавала, что задача обучения чтению выходит за узкоспециальные рамки педагогической науки и ее решение возможно при условии развития детской литературы. Однако, несмотря на отсутствие массива детской литературы, составители хрестоматий уже в 60-е годы XIX в. отбирали и компоновали текстовый материал таким образом, что от учебных книг до сих пор веет большой духовной силой.

Учебники для чтения продуцировали серьезное, уважительное отношение к ребенку — субъекту познания мира через средства родного языка. Ребенка не заставляли взапуски бежать за секретами литературного мастерства или удивлять взрослых заученными переводными изысками малых поэтических форм с японского языка. Хрестоматия учила воспринимать русское слово, формировала русскую мысль на русском языке. Шла огранка врожденного дара родного слова.

Иностранные языки и иностранная литература, разумеется, тоже пользовались уважением, но по традиции XIX в. дети читали произведения иностранных поэтов на уроках иностранного языка и не в чужом готовом переводе, а в подлиннике, а затем сами переводили прочитанные тексты.

Уроки чтения в начальном звене, таким образом, были уроками родного русского слова, которое имело возможность спокойно и устойчиво вызревать в детском сознании как образ и понятие в процессе несуетного, вдумчивого чтения произведений, изначально созданных на русском языке и представляющих образцы разных жанров и разных стилей. Система обучения чтению была нацелена, говоря современным языком, на формирование речевой компетентности, в ней было заложено понимание то-

го, что усвоение любого языка, в том числе и родного, предполагает сосредоточенность и кропотливость, а не бег наперегонки. Хрестоматия учила читать и мыслить, читать и чувствовать.

Не претендуя быть учебником по литературе, философии, культурологии, русская хрестоматия для первоначального чтения, по сути, была на протяжении полутора сотен лет первой гуманитарной энциклопедией для младших школьников, дающей полезные сведения из разных областей знания. Она строилась на принципах, совместно выработанных поколениями русских писателей, литературных критиков, педагогов, методистов, философов.

Дело создания детской литературы для курсорного, классного, педагогически организованного чтения осуществлялось реально, без деклараций и носило общекультурный и общенациональный характер. На страницах передовых литературно-художественных журналов в XIX в. шла бурная полемика о том, какой должна быть детская литература, каким должен быть детский писатель. В полемику были вовлечены литературные критики революционно-демократического направления В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, которые совместно выработывали эстетические и педагогические принципы детской литературы.

Русские поэты золотого века создали поэтический фонд детского чтения: А.С. Пушкин, В.А. Жуковский, А.В. Кольцов, Н.А. Некрасов. Создавалась научная историческая детская книга: Н.А. Полевой, А.О. Ишимова, С.М. Соловьев. Тонкой авторской обработке подвергается народная сказка, чтобы прийти в детское чтение. В русской детской литературе В.Г. Белинский определил направление «дидактическая поэзия», которое связал с именем В.Ф. Одоевского [2].

Раздумья над системой обучения чтению, поиски оптимальных путей развития детской литературы и культуры чтения приводили писателей и педагогов к созданию авторских книг для детского первоначального чтения, с тем чтобы расширить малое поле детской литературы текстами, изоморфными задачам классного чтения. Таковы, например, книги для народной

школы «Родное слово» К.Д. Ушинского, «Книга для детей» и «Азбука» Л.Н. Толстого. Данный педагогический и литературно-художественный опыт имел большое значение для развития как детской литературы, так и педагогики детского чтения. Однако следует заметить, что талантливые авторские учебные книги для чтения, нацеленные на преодоление недостатков хрестоматий, несмотря на обилие в них текстов разного предметного содержания, все-таки не прижились в русской начальной школе. Возникает вопрос: почему ни одна из авторских книг не заменила всерьез и надолго хрестоматию с ее очевидными недочетами в решении конкретных образовательных задач и с ее не столь очевидной чисто русской соборностью?

Не прижилось также воспитательное и художественное чтение. Первое предлагало обходиться без хрестоматии и учить на книжках, изданных для народной библиотеки. Второе, жертвуя энциклопедизмом, уже закрепившимся в хрестоматии, предполагало чтение только художественных произведений, не давая основы для формирования широкого кругозора.

Дело в том, на наш взгляд, что традиция обучения чтению фундаментализировала в хрестоматии такие мировоззренческие категории, как универсализм и целостность.

В русской книге для первоначального детского чтения в XIX–XX вв. действительно реализуется первоначальный смысл, заложенный в греческом слове-понятии: «Хрестоматия (греч. — *chrēstomatheia* < *chrēstos* — хороший, полезный + *manthano* — изучаю) — сборник отрывков произведений лучших писателей или образцов литературных или научных сочинений, предназначенный для учебных целей» [3].

Хрестоматия является духовно-интеллектуальным продуктом христианской культуры, результатом соборных усилий не только стороны педагогики или частной методики обучения чтению, но также и со стороны писательского творчества, литературной критики и философской мысли, объединивших усилия, направленные на развитие, образование и воспитание ребенка. В ней целостно выражается отношение взрослого мира к миру детства в России.





Составленная из множества разделов, хрестоматия позволяет представить для чтения тексты в широком тематическом и проблемном спектре, предполагая возможность самоидентификации читателя-ребенка, определение им своего места в социуме, осознание им своих взаимоотношений с ближними и дальними. Она дает представление об историческом времени, в котором живет ученик, через научно-технические, политические и бытовые реалии. Хрестоматия включает маленького читателя в наблюдения за процессом сезонных изменений, дает представление о флоре и фауне, о культурном наследии и о современной культуре. Она представляет собой разомкнутую в пространстве дальнейшего развития идеальную образовательную систему, в которой все взаимобусловлено и взаимосвязано.

Модель хрестоматии XIX–XX вв. сегодня, вероятно, кажется многим современным педагогам-новаторам устаревшей, но именно эта модель, а не модель авторского сборника или антологии адекватна философской матрице литературного в частности и гуманитарного в целом образования.

Печально, что в подзаголовках современных книг для чтения все реже можно увидеть слово «хрестоматия». Хотя совершенно справедливо, что многие учебники нового поколения по литературе, включающие в себя разнообразный материал для чтения, хрестоматиями не являются. Они действительно представляют собой авторские сборники или антологии. Во многих из таких учебников, в отличие от традиционной хрестоматии, включающей отрывки, безусловно из лучших текстов, оценка которых уже прошла объективную проверку временем, собраны тексты, оценка которых в истории культуры или еще не определилась, или не совпадает с авторской позицией составителя. В результате, если в традиционной хрестоматии представлена целостная обобщенная картина мира, как она сложилась на данном отрезке времени в коллективном сознании носителей и творцов данной культуры, в современном сборнике или антологии представлена только индивидуальность автора-составителя в области его эстетических и литературных пристрастий, его субъективный взгляд на

вещи. Как правило, в таких сборниках пространство между текстами густо заполнено авторскими сентенциями, имеющими неопределенную жанровую природу.

Активизация авторского начала, повышение индивидуальной ответственности, таким образом, проявляются сегодня не только на уровне учителя, но и на уровне составителей учебных книг. Авторское слово составителя претендует быть веско сказанным не только в сфере педагогики, но и в сфере литературоведения и искусствознания. Это ведет к затруднениям в овладении детьми базовым уровнем знаний и негативно влияет на трансакцию «учитель — ученик», ибо учебник «похищает» речевой образ учителя, делает педагога избыточным, ненужным, подменяет его собой, придавая педагогическому общению иллюзию непосредственности. Ребенок, разумеется, «человек играющий», но каково место учебной книги в этой гносеологической игре? Не превратится ли книга в главного игрока, ведущего свою собственную игру для себя самого?

К подобному предположению приводит следующее наблюдение. Из современных учебников исчезает панорамная и объективная картина мира, которая в традиционных хрестоматиях являлась совокупным результатом сборных представлений авторов текстов. Вместо картины мира в ее емкости и совокупности учащимся предлагается индивидуальный взгляд на мир какого-либо одного лица, которое рассуждает о литературе в ракурсе своего субъективного видения, темперамента и характера.

Определяющими для мировоззренческого фундамента хрестоматии являются принципы формирования содержания разделов, взаимосвязь между ними, принципы отбора текстов, а также особенности формулировки тем и постановка проблем, из них вытекающих. Эти принципы не дидактический произвол, но результат культурной рефлексии и практического педагогического опыта. Они являются философской матрицей системы открытия мира детям через обучение чтению.

Рассмотрим философский смысл некоторых традиционных принципов, лежащих в основе составления хрестоматии.

1. Принцип концентризма, долгое время определявший выстраивание учебного материала по всем предметам в начальной школе, позволявший учитывать возможности возраста, специфику процесса познания и системность самого постигаемого знания. Принцип концентрического чтения очень сильно отличается от линейного чтения. Линейное чтение держит ребенка в напряжении стрелы вектора познания, оно направлено вперед, состоит из отрезков, которые ребенку трудно соотносить друг с другом, в какой-либо иной системе, кроме временной последовательности.

Концентрическое чтение позволяет ребенку познавать новое в комфорте естественного и устойчивого расширения, позиционироваться в кругу известного, дает возможность опираться на уже известное и узнавать его в неизвестном. При этом граница с неизвестным имеет большую протяженность, чем при линейном, монографическом чтении, что позволяет формировать панорамный взгляд на мир, акцентировать естественную потребность познающего разума возвращаться к ранее известному знанию на новом уровне.

Концентрическое изучение материала способствовало активному, очевидному для обучающегося приращению знания, выстраиванию в нем системных связей. Помимо прочного, конкретного, позитивного знания у детей формировалось несуетное, вдумчивое, методологически адекватное отношение к процессу познания.

Странно, что элементы концентрического чтения (концентры) вошли в систему обучения литературе в старших классах, в то время как начальная школа от них отказывается.

2. Принцип сезонности традиционно акцентировал внимание через содержание текстов и их группировку на временах года и позволял формировать у детей наглядное представление о категории времени, которая, как известно по И. Канту, является априорной категорией познания. Постоянный акцент на течении времени, на изменчивости мира, осознание себя в потоке времени — все это формировало философское миро-

воззрение. Очевидной становилась непрекращаемая сила времени, дети осознавали его длительность и бытийное значение. С уходом принципа сезонности время начинает редуцироваться, и дитя может инфицироваться вирусом одного из смертных грехов человечества — бегом наперегонки с самим собой, становясь рабом времени. Суетность может заменить несуетное философское созерцание изменчивости мира, помешает созданию опыта эмоциональных отношений с природой в разное время года. Человек может перестать замечать происходящие изменения и бездеятельно застыть в рутинном для него мире.

3. Общедидактический принцип чтения учебного материала — от простого к сложному. Этот принцип всегда неоднозначно, специфически реализовывался в хрестоматиях, так как понятие о простом и сложном, когда речь идет о текстах, относительно. Сложны ли, например, отрывки из «Евгения Онегина» для семилетних детей или понятие о Конституции страны для восьмилетних? Бинарная оппозиция «простое — сложное» предполагала расширение границ известного, освоение детьми новых пространств, движение их в этих пространствах от близкого к далекому.

Выстраивались различные пространственные модели. К.Д. Ушинский предлагал вести детей через чтение из своей горницы за околицу, затем к освоению пространства волости, губернии и, наконец, просторов Российской империи. В 80-х годах XX в. первоклассник вместе с героем С.А. Баруздина совершал многочасовое путешествие на авиалайнере над необозримыми просторами России. С малолетства осваивалась живая карта Родины. Дети, обучающиеся по хрестоматиям, имели дело с категорией пространства, в какой бы конкретной топике¹ она ни была им предложена. Познание носило реальный пространственный характер, укоренялось в действительности с тем, чтобы уже в детстве дать столь необходимую в дальнейшем точку опоры.

4. В хрестоматии звучал принцип целостности, позволявший представить единство и многообразие детского мира: семью, об-



¹ От греч. topos — место, местность.



щество, флору и фауну, духовную и бытовую культуру человечества. Моделировался емкий мир с пребыванием в нем тех, кого любишь, кого знаешь и кого еще только предстоит узнать: с братьями меньшими и большими, с разного рода деятельностью, как детской, так и взрослой. Иными словами, было представлено бытие во всей его целостности, емкости, телесности и духовности. Это отражающее реальность хрестоматийное бытие носило жизнеутверждающий характер, обладало возможностью воспитывать лелеющую душу гуманность, становилось основой мировидения с потенциалом к дальнейшему развитию мировоззренческих категорий.

5. Принцип историзма, вызревавший в хрестоматиях достаточно долгое время и определившийся в последнюю четверть XX в., акцентировал на первый взгляд внимание детей на памятных датах праздников или иных значимых событий. Подбор хрестоматийных текстов давал детям представление об исторической ретроспективе. Какую бы концепцию исторического процесса ни предлагала философия, современному человеку необходимо идентифицировать себя в определенном историческом контексте, и учиться этому надо с детства. Прежде чем стать человеком мира, неплохо бы стать человеком своей страны, своего народа, своей эпохи.

6. Родиноведческий принцип был репрезентирован, прежде всего, в языке хрестоматии. Это был образцовый язык русской литературы и фольклора, представленный в полной самостоятельности, без ненужного соперничества с европейскими языками в их переводных эквивалентах. Родиноведение содержательно включало историю, географию, этнографию, политику, искусство, науку и технику, народное творчество, социологию и т.д. В образе Родины была интегрирована вся философская проблематика и вся система морально-этических ценностей.

Обратимся к философской составляющей предметного содержания чтения сегодня. Изменилось ли в нем что-либо после того, как урок чтения стал совершенно самостоятельным и перестал быть уроком устных речевых упражнений в дополнение к

урокам русского языка? Стало ли литературное образование в начальной школе действительно педагогически контролируемым фундаментом школьного литературного образования? Позволяет ли содержание авторского сборника, в который превратился сегодня учебник по литературному чтению, сохранить философскую матрицу формирования основ мировидения у младших школьников?

Изменения носят системный характер. Литературное образование утратило стабильность по всей вертикали средней школы с I по XI класс. Чтение в начальной школе, обретя эпитет «литературное», в ряде учебных комплексов обрело и тенденцию вытолкнуть столь необходимый массив деловых текстов, дающих детям представление об иных стилях речи, кроме стиля художественной речи. Реальным становится знакомство только с двумя стилями речи: стилем языка художественных произведений и стилем специфического популистского квазидialogа с читателем, пришедшего в учебную книгу из радио- и телепередач. Учебники отражают тотальные изменения историко-философской парадигмы гуманитарного образования в целом.

При этом происходят любопытные вещи. Доброе, разумное, вечное не желает покидать школу, вопреки изыскам педагогики постмодерна. Стало вполне очевидным, например, что редуцирование принципа концентрического освоения знаний в начальной школе соотносилось с тем, что основная школа осваивает концентр и читает знаковые для русской культуры тексты в два, а то и в три подхода, вызывая большое и достаточно обоснованное возмущение учителей-филологов.

Традиция прошлых столетий сформировала у учителя начальной школы убеждение, что в основе формирования читателя лежит навык чтения, который формируется именно в младшем возрасте, а затем усиленно закрепляется и развивается в среднем звене. Теперь начальная школа все чаще забывает о навыке правильного, плавного, беглого, сознательного, выразительного чтения и гораздо более нацелена на постижение эстетического содержания текстов. Без работы над навыком чтения любые тол-

кования произведений пользы не приносят.

И вновь эту прореху стремится залатать ряд учебных комплексов по литературе в старших классах, акцентируя внимание старших подростков, предположительно уже довольно зрелых читателей, на операционной, психологической и гигиенической сторонах процесса чтения в старшем звене, где даже отказ от чтения какой-либо книги, известной учащимся только по названию, рассматривается как читательская акция. Формирование технологической культуры чтения необходимо и в вузе, и в научной деятельности, но значит ли это, что техника чтения не должна прорабатываться в начальной школе? Еще в прошлом веке вопрос стоял о разумном сочетании и о синтезе аналитического разбора и тренинга.

К сожалению, ни начальная, ни основная школа не имеют четко сформулированных задач литературного образования и четкого распределения текстового материала по годам обучения. Например, русская литературная сказка таких авторов, как А. Погорельский, А.С. Пушкин, В.А. Жуковский, В.Ф. Одоевский, П.П. Ершов, С.Т. Аксаков, В.М. Гаршин, формирующая в своей совокупности представление о генезисе этого жанра в литературе России, была явно успешно апробирована в последнее десятилетие XX в. в V–VI классах. Несмотря на это, она почти полностью оказалась захваченной начальной школой, попала в общий короб развлекательного чтения и утратила силу системного воспитательно-образовательного воздействия.

Замечательно, что детская литература широким потоком влилась в книги по литературному чтению. Однако этот поток весьма странно структурирован с позиций истории и теории детской литературы. Энциклопедизм традиционной хрестоматии утрачен, но детская литература как таковая в начальную школу еще не пришла. Современный учебник представляет собой эклектическое соединение остатков традиционной хрестоматии и вкусовых прихотей составителя, ощущающего себя автором-гидом в своем собственном царстве детской литературы, где он сам произвольно установил границы. Этот подход слишком субъекти-

вен, он не позволяет формировать системные представления о литературе, а без системы не может быть предмета.

Особо следует сказать о методологическом смысле переводной литературы, которую российским ребятам предложили читать на уроках с семилетнего возраста и с которой пока еще так и не смогла сладить даже методика литературы в старшем звене. Дети учатся русскому слову по переводам из произведений А. Милна, Д. Даррелла, М. Метерлинка, Эзопа, Р. Бёрнса, Р. Киплинга, Л. Муура. Кажется, что здесь может настораживать? Но, во-первых, не каждый перевод стал фактом русской словесности, а во-вторых, все ли тексты соответствуют требованиям курсового чтения?

Определенное беспокойство вызывают переводы поэтических произведений. Стоит ли забывать о том, что поэтический текст, переведенный с другого языка, став фактом русской словесности, становится авторским текстом переводчика и дает весьма приблизительное представление об оригинале. Переводы М.Ю. Лермонтова, В.Я. Брюсова, С.Я. Маршак, Э.Г. Багрицкого являются их авторизованным творчеством, дающим представление о том, как названные поэты воспринимали И.-В. Гёте и Гейне, Дж. Байрона и П. Верлена, В. Шекспира и Р. Бёрнса. Вопрос о том, как организовать адекватное чтение переводной поэзии на уроках литературного чтения, требует особого подхода к своему решению. Но, может быть, все-таки стоит определить, какую именно детскую литературу целесообразно читать в классе, а какую дополнительно, без особых педагогических комментариев дома?

Особый разговор о японской поэзии в составе учебных книг для обязательного чтения. Можно ли не согласиться с тем, сколь изысканна японская поэтическая культура, как философична малая поэтическая форма — хокку, которой явно увлечены некоторые составители. Однако специалисты по японской поэзии считают хокку, хайку, танка в принципе непереводаемыми. Они несут особую медитативную энергию самоуглубления и непосредственно связаны с символикой иероглифа. Японская поэтика представляет совершенно





иной характер восприятия мира, чем поэтика европейская. Иная оптика, иной ракурс, иное представление о перспективе, иное чувство времени и пространства. Не всякий искусственный в тайнах зарубежной литературы учитель-филолог готов ввести детей в специфический мир японской поэзии. Разборы хокку на уроках в начальной школе, к сожалению, носят поверхностный, а иногда и курьезный характер.

Непривычно звучащие имена целого ряда японских авторов, о которых учитель младших классов мало что слышал, пронизывают страницы некоторых книг для российских детей: Иссё, Кикаку, Кёрай, Бусон, Ранран, Исса, Басё [4]. Возникает проблема словарной перегрузки: надо ли вводить в словарь восьмилетнего ребенка столь большой объем странно звучащих имен собственных? Следует ли превращать имена талантливых поэтов в слова-пустышки?

Приходу русского фольклора в детское чтение в свое время предшествовала длительная педагогическая дискуссия [5]. И только после обсуждения бережно адаптированный родной поэтический фольклор вошел в класс. Были редуцированы и смягчены жесткие исторические реалии. Взвешивалось возможное воздействие каждого слова в тексте. Может быть, стоит обсудить место зарубежной, а точнее, переводной литературы в российских учебниках по литературному чтению? Целесообразно ли неожиданное появление текстов без обсуждения их воспитательно-образовательной ценности, без обоснования методических подходов к работе с ними?

В целом о текстовом конгломерате в большинстве учебников для начальной школы можно сказать, что он носит печать постмодерна. Ученик спешит вслед за свободно парящими вкусами составителей хрестоматий, предлагающими подкреплять чтение хокку рассматриванием репродукций М. Шагала, В.Ю. Драгунского читать в адаптации, Р. Бёрнса в переводе, А.С. Пушкина в одном разделе с В.В. Хлебниковым и Иссё. Дети читают этот спутанный клубок текстов в погоне за секретами литературы, воображая себя по заданию составителя хрестоматии героем детективной истории. Вероятно, составители стремятся помочь

детям осознать игровую природу искусства и уже в начальной школе преодолеть возрастную, наивный реализм.

Бесспорно, что книги по литературному чтению предлагают произведения прекрасных авторов. Добавим к уже названным поэтам и писателям Е.А. Благинину, С. Черного, Т.М. Белозерова, Т. Собакина, К.Д. Бальмонта. Список можно было бы продолжить, но при этом вопросы о системе чтения, о приоритетах, об основе, истоках, сочетаемости остаются актуальными. Какая методическая акробатика может соединить в языковом сознании младшего школьника Иссё, Басё с А.С. Пушкиным и Н.А. Некрасовым? Узнают ли дети, обучаясь по некоторым учебным комплектам, подлинное значение для русской культуры, М.Ю. Лермонтова, И.З. Сурикова, А.Н. Плещеева? Прежде они знали и помнили русских классиков (вплоть до выпускного класса), цитировали на экзамене выученное в начальной школе пушкинское слово. Сегодня словно и впрямь не стало солнца русской поэзии, а появилась поэзия вообще. С секретами, за которыми надо стремглав бежать.

В то же время учителю начальных классов, поскольку он не филолог и в секретах литературного мастерства иной раз сам разбирается с трудом, до сих пор трудно выстраивать работу даже с произведениями русской художественной литературы. Например, с поэтическими тетрадами, предлагающими к чтению русскую пейзажную лирику (в большем, кстати, чем в основной школе объеме) [6]. Как же здесь можно уповать на адекватное раскрытие секретов поэзии серебряного века и тем более японской поэтики?

Отказавшись от методологических основ традиционной, хрестоматийной системы, современный процесс обучения литературному чтению потерял центр, основу, ядро литературного образования. Уже существует учебная книга, первый раздел в которой сразу приводит детей на огород к Бабе-Яге [7]. О чем, любопытно, думали составители, что они хотели актуализировать в подобном топосе? То ли сиротство современного ребенка, то ли раннюю инициацию? Смысл подобного начала с фило-

софской точки зрения очевиден: не дав рассмотреть ребенку мир посюсторонний, его заталкивают в мир потусторонний, в зазор между бытием и небытием — назад, туда, откуда пришел!

Что ж, слом традиционной системы обучения чтению, формировавшей основы мировидения российских детей, следует, вероятно, признать. Взрослые люди, призванные сохранять культуру и готовить детей к ее воспроизводству, забыли, как в течение полутора веков наши предшественники создавали русские хрестоматии для первоначального чтения, как писатели творили тексты, критики давали им всестороннюю оценку, педагоги предлагали варианты катехизации текстов и обосновывали систему их расположения в хрестоматии. Тщательно шлифовался каждый вопрос, каждое слово, обращенное к ученику. Запомнили, что система все эти полтора века работала и у сильного, и у слабого учителя и воздействовала на разум и чувства детей, уберегала от ненависти, учила любви.

Подводя итог, еще раз заметим, что корни всех частных проблем — в отсутствии философских основ процесса обучения чтению. И это серьезный недостаток системообразующего уровня процесса обучения чтению. Ускользает целостная партитура предмета, именуемого литературным чтением.

А дети являются подлинными заложниками ситуации. Им обещают, что они получат из авторских учебников нового поколения базовый уровень знаний, умений и навыков. Базовый означает основной. Основа же всегда определяется с помощью философии и тщательно выверяется в системе принципов, которые служат инструментом контроля над процессом формирования мировидения. А какое мировидение может быть сформировано без основы? Фрагментарное, дискретное, эксцентричное, лишенное границ между грезой и явью, между посюсторонним и потусторонним, лишенное минимума позитивных устойчивых знаний и представлений, а главное, реальной опоры на родной русский язык.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К.Д. Родное слово // Избранные педагогические сочинения. М., 1945.
2. Белинский В.Г. Собр. соч.: В 3 т. М., 1948. Т. 1. С. 115–116; Т. 2. С. 64, 691, 697.
3. Словарь иностранных слов. М., 1980.
4. Чуракова Н.А. Литературное чтение: Учеб. для III класса. Ч. 1, 2. Самара, 2001.
5. Бабушкина А.П. История русской детской литературы. М., 1948.
6. Родная речь: Учеб. по чтению для учащихся нач. школы: В 3 кн. Кн. 3: В 2 ч. М., 1998.
7. Чуракова Н.А. Литературное чтение. Учеб. для I класса. М., 2002.

Совершенствование навыка чтения и развитие речи при изучении произведений В.Ю. Драгунского

О.К. ПАТКИНА,

учитель начальных классов, средняя школа № 50, г. Пенза

В начальной школе по программе «Школа 2100» учащиеся изучают много произведений В.Ю. Драгунского. Это рассказы «Дымка и Антон», «Девочка на шаре», «Независимый Горбушка», «Кот в сапогах», «Арбузный переулочек», «Надо иметь чувство юмора» и др. Рассказы короткие. Жизненный эпизод, его трактовка в каждом из них имеют, как

правило, отчетливый идейный смысл. Дети увлекаются развитием действия, эмоциональная открытость и наполненность. Воспитательную силу имеет анализ взаимоотношений участников раскрываемых событий, их поступки. Заинтересованные темой, сюжетом, учащиеся стремятся обязательно прочитать произведение до конца.





В учебнике Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «В одном счастливом детстве» к произведениям В.Ю. Драгунского даны иллюстрации. Они увлекают читателя, помогают организовать работу на уроке. Предположение, о чем текст, позволяет появлению «самокоманды» на чтение. Предвосхищение в общих чертах сюжета или темы рекомендуемого для чтения произведения является также условием включения механизма самоконтроля, так как целью чтения в этом случае становится проверка собственной версии сюжета.

Перед чтением рассказа В.Ю. Драгунского «Кот в сапогах» учитель просит вспомнить, как можно узнать, о чем рассказ, и предлагает посмотреть иллюстрации и подумать над вопросами: кого мы видим на картинке? Когда происходит события? Как художник изобразил ребят? Что придумали друзья? Почему на переднем плане картины изображен мальчик в костюме кота в сапогах?

Далее учитель предлагает: «Давайте вместе сочиним об этом небольшой рассказ. Начнем со слова *однажды*».

Обычно ученики без затруднений составляют рассказ из 7–9 предложений, которые при необходимости корректируются и выстраиваются в определенной последовательности.

Затем учитель мотивирует чтение рассказа следующим заданием: «Теперь прочитаем рассказ и проверим, о таком ли случае из жизни друзей, какой мы себе представили, повествует В.Ю. Драгунский в рассказе «Кот в сапогах». Читать рекомендуется вполголоса самостоятельно. Для контроля предлагаются вопросы, записанные на доске: что решили устроить в школе на каникулах? Кем были на карнавале друзья? Что смешного в костюме Дениски? За что наградили Дениску? Почему он отдал Мишке одну из книжек? В чем художник следует тексту, а в чем отступает от него? Как вы относитесь к замыслу художника? Каким предложением можно озвучить иллюстрацию?»

Этим работа с рассказом не ограничивается. По усмотрению учителя проводится пересказ и выразительное чтение фрагментов, словарно-смысловая работа. Однако предложенный вариант рассматривания иллюстраций

помогает значительно полнее и глубже донести до детей ситуацию, раскрытую писателем. Работа по иллюстрации позволяет ребенку получить первый опыт «чтения между строк», открытия того, о чем прямо не говорится в произведении, но что эмоционально, эстетически обогащает юного читателя. Иллюстрация и ее рассматривание — ценный стимул установления обратной связи между читателями и писателем.

В процессе изучения произведений В.Ю. Драгунского совершенствуется навык чтения, развивается речь. В рассказе встречаются малознакомые и редко употребляемые слова. Все эти слова нужно вынести на доску и по ним провести разнообразную словарную работу (до чтения произведения и после него). Вот возможный ход работы со словами:

- 1) Раскрыть значение слова (смысл).
- 2) Установить, есть ли у данного слова другие значения (в том числе переносные).
- 3) Сопоставить возможное употребление слов в разных значениях.
- 4) Подобрать слова, близкие и противоположные по значению (если они есть).
- 5) Подобрать однокоренные слова.

Самый действенный прием выработки навыка правильного чтения — контроль за чтением учащихся. За правильностью чтения следят все дети и учитель. Беглость чтения достигается неоднократным возвращением к тексту со специальным заданием: найти и прочитать необходимое выражение, подобрать подпись, соответствующую картинке на доске. Такое задание рассчитано на расширение поля чтения, увеличение темпа сознательного перечитывания текста и сопоставления его с содержанием изображенного на картинке.

Во время освоения рассказов В.Ю. Драгунского можно увлечь весь класс экранизацией произведений (словесным рисованием диафильма). Это сложный вид работы, способствующий отбору существенного, обучению краткому пересказу. Экранизацией произведений нужно заниматься тогда, когда рассказ изучен, текст освоен детьми. Сначала выясняется, сколько кадров будет в создаваемом диафильме. Дети внимательно читают текст про себя и карандашом отмечают части текста — кадры фильма. Дума-

ют, сколько может быть в фильме частей. Отбираются существенное из каждой части, рисуют словесную картину, подбирается подпись к кадру. Подпись должна быть краткой и дополнять статический кадр фильма.

После словесного рисования кадров фильма и подбора подписей к ним, а возможно и мелодии к каждому кадру, учащиеся делают краткий пересказ всего фильма, пользуясь кадрами, нарисованными дома с помощью родителей. Цель словесного рисования — обучение краткому пересказу и такое многократное перечитывание текста, которое способствует совершенствованию навыка чтения, развитию речи и общему развитию ребенка. Вот примеры из опыта.

1) Расположите предложения так, чтобы получились рассказ. Озаглавьте его. Из какого произведения В.Ю. Драгунского этот отрывок?

1. Она была в серебряном платье с воздушным плащом, и у неё были длинные руки; она ими взмахнула, как птица, и вскочила на этот голубой шар. 2. Она стояла на шаре. 3. И вдруг на арену выбежала маленькая девочка. 4. Я таких маленьких и красивых никогда не видел. 5. И потом вдруг побежала, как будто захотела прыгнуть с него. 6. У неё были синие-синие глаза, и вокруг них были длинные ресницы. 7. Шар завертелся под её ногами, и она на нём вот так, как будто бежала, а на самом деле ехала вокруг арены.

2) Вспомните произведение «Кот в сапогах». Вставьте подходящее по смыслу слово.

И Мишка стал пришивать мне сзади... Он... мне довольно ловко, но потом ка-ак... меня! Я взял тушь с кисточкой и нарисовал себе...

Слова для справок: *усы, уколет, хвост.*

3) Вставьте правильно буквы. Угадайте, из какого произведения эти слова?

а е о т ы у

<i>т..релка</i>	<i>вкусн..та</i>
<i>фу..бол</i>	<i>дон..шко</i>
<i>л..тша</i>	<i>выхл..бал</i>
<i>груз..вик</i>	<i>т..варищ</i>
<i>..рбуз</i>	<i>п..жал..йста</i>
<i>п..р..улок</i>	<i>обл..зал</i>

4) Разгадайте шифровку.

Надо поставить буквы в правильном порядке, и тогда вы прочитаете название произведения В.Ю. Драгунского.

ЕНАЗСВИМИЫЙ ОРГУШАКБ («Независимый Горбушка»)

ИСНИЙ КНИАЖЛ («Синий кинжал»)

ЙЖИОВ ОГУОЛК («Живой уголок»)

5) Составьте слова, и вы узнаете, из какого произведения они.

мур — ле	лемур
ный — па — тич — сим	симпатичный
зы — мо — ро	морозы
мор — ю	юмор
ся — у — нул — лыб	улыбнулся
ча — за — да	задача

(«Надо иметь чувство юмора».)

6) Разгадайте кроссворд и прочитайте название рассказа В.Ю. Драгунского.

1. Что решили устроить на каникулах герои произведения «Кот в сапогах»? (*Карнавал.*)

2. В какой класс идет герой рассказа «Англичанин Павля»? (*Второй.*)

3. Добавьте слово, и вы узнаете, что хотелось герою произведения «...БЫ».

«Я надумал, что вот как хорошо бы, если бы все вокруг на свете было устроено...» (*Наоборот.*)

4. Как звали дядю, к которому приехал главный герой рассказа «Дымка и Антон»? (*Володя.*)

5. Какое слово нужно написать, чтобы получилось название рассказа В.Ю. Драгунского? («...детства».) («Друг детства».)

6. Что принесла однажды мама Дымке? (*Кость.*) (Рассказ «Дымка и Антон».)

7. Куда отправились герои произведения «Девочка на шаре»? (*Цирк.*)

8. Что закричали девочке-эквилибристке, когда зажгли свет? (*Браво.*) (Рассказ «Девочка на шаре».)

9. Назовите фамилию девочки, которая выступала на шаре. (*Воронцова.*)

10. Что подала мама на стол, когда герой рассказа «Арбузный переулок» пришел домой? (*Ланчу.*)

11. Что просила рассказать Раиса Ивановна Дениса Кораблева, когда вызвала его к доске? (*Стихи.*) (Рассказ «Главные реки».)

Уроки, на которых изучаются произведения В.Ю. Драгунского, — это уроки эмоциональной культуры, воспитания чувств, общения с искусством слова, наслаждения красотой. У учащихся совершенствуется навык чтения и развивается речь.



Работа над порядком слов в простом предложении на уроках русского языка

Л.Д. МАЛИ,
г. Пенза

Ошибки на нарушение порядка слов в простом предложении относятся к числу наиболее распространенных в речи учащихся начальных классов.

Специальные исследования показывают, что наиболее частотными из них являются следующие разновидности:

- неудачное расположение обстоятельного детерминанта по отношению к предикативному центру предложения (Медведь себе *поздней осенью* выбрал место для берлоги. Застучали крупные капли дождя по *крышам домов*);
- неправильное расположение определения по отношению к определяемому слову: постпозиция согласованного определения по отношению к определяемому слову (Деревья раскрывают свои листочки *нежные*); дистантное расположение согласованного определения по отношению к определяемому слову (Капли дождя застучали *крупные* по крышам домов);
- постпозиция обстоятельства образа действия и обстоятельства цели по отношению к сказуемому (Струится *весело* ручей по зеленой траве).

Причины подобных ошибок многообразны. Главные из них состоят в психологических особенностях «протекания» речевой деятельности у младших школьников, «сложности механизма порождения речи» (Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов. Вып. 78. М., 1956). Процесс воплощения определенного замысла говорящего в высказывании включает в себя несколько действий: «отбор синтаксической модели из числа хранящихся в долговременной памяти, выбор лексики для заполнения синтаксической модели, выбор нужных форм слов, расстановка их в определенном порядке» (Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.,

1997. С. 17). Эти действия говорящий выполняет как бы одновременно. Младшему школьнику, только начинающему овладевать письменными формами речи, это очень сложно. Каждый раз в его сознании происходит большая работа по оформлению высказывания. При этом значительную роль играет оперативная (кратковременная) память, назначение которой — «удержать», сохранить уже оформленные фрагменты текста, соотнося высказывание с первоначальным замыслом. Именно недостаточным развитием оперативной памяти учащихся С.Н. Цейтлин объясняет причины большинства речевых ошибок.

С лингвистической точки зрения синтаксические нарушения в речи детей могут быть объяснены сложностью, многообразием и разветвленностью синтаксических конструкций, наличием разнообразных иерархических отношений между компонентами предложения, требующих определенного расположения одного слова за другим. Усвоение языковой нормы в детской речевой практике происходит постепенно под воздействием речи взрослых, в учебной деятельности.

Важен и методический аспект рассмотрения причин синтаксических речевых ошибок. К сожалению, сложившаяся традиция в обучении русскому языку такова, что аспекты культуры речи оказываются за рамками школьной программы. Нам представляется, что знакомство с языковой нормой должно стать важным элементом изучения каждой темы в школьном курсе русского языка. При этом, как показывает практика, понятие «языковая норма», а также конкретные ее (нормы) проявления в языке могут быть усвоены только в сравнении с «ненормой», с отступлениями от нормы, с речевыми ошибками. Другими словами, в рамках каждой изуча-

емой темы должен быть предусмотрен выход в культуру речи: знакомство с тем, как правильно употреблять изученные языковые единицы в речевой практике, какие ошибки нельзя допускать, каковы разновидности этих ошибок, как их исправлять, как совершенствоваться, уточнять, улучшать свое высказывание.

Многолетняя практика убеждает нас, что начинать эту работу следует именно в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы речевой деятельности детей, особенно в письменной форме.

Рассмотрим, как конкретно может быть организована работа по предупреждению и преодолению ошибок на нарушение порядка слов в простом предложении в речи младших школьников.

Практика показывает, что элементарные сведения о порядке слов можно сообщить учащимся по ходу знакомства с простым предложением. Эту работу лучше всего начинать уже в I классе. В этот период дети обобщают и систематизируют все сведения о предложении, накопленные ранее. Новые учебники по русскому языку для начальной школы ориентируют учителя на достаточно подробное знакомство детей с признаками предложения:

- наша речь состоит из предложений;
- предложения состоят из слов;
- слова в предложениях связаны между собой;
- предложение выражает законченную мысль;
- каждое предложение произносится с особой интонацией.

Практика показывает, что эти сведения необходимо дополнить маленьким наблюдением из области культуры речи: слова в предложении расположены в определенном порядке.

Это наблюдение является ключевым для организации всей речевой работы с предложением начиная с I класса. Наиболее распространенными синтаксическими речевыми упражнениями уже в I классе становятся два: составление предложения на какой-либо основе (по вопросу, на тему, по схеме, по опорному слову, по картинке и т.д.).

Составляя предложения, учащиеся допускают многочисленные ошибки на нару-

шение порядка слов, а учитель не имеет возможности убедить детей в том, что в предложении содержатся недочеты, а самое главное помочь им самостоятельно их исправить. Учитель вынужден действовать методом «проб и ошибок», так как у него (да и у детей) нет достаточных критериев для оценки качества составленных предложений.

Наблюдения за тем, что слова в предложении располагаются в определенном порядке, необходимо проводить на специальном уроке. На этом же уроке можно углубить представление детей о связанности слов в предложении. Поможет в этом учителю очень емкий образ цепочки. Предложение — это цепочка, в которой все звенья (слова) связаны, сцеплены между собой. Нарушим эту связь, и цепочка рассыплется на отдельные части. То же может произойти и с предложением.

Покажем это на примере фрагмента урока.

Тема: Предложение — это цепочка слов. Слова в предложении расположены в определенном порядке.

Задача: сформировать у учащихся общее представление о том, что слова в предложении связаны друг с другом и располагаются в определенном порядке; учить детей составлять простое предложение из разрозненных слов.

Оборудование: две новогодние цепочки (гирлянды): одна с симметрично расположенными разноцветными колечками, вторая — несимметричная; конверт с набором слов на карточках для составления предложения.

В начале урока учитель предлагает детям рассмотреть новогодние цепочки:

— Что это? Как называется? Для чего предназначены?

Как изготовить такие цепочки? (При ответе на этот вопрос особо следует подчеркнуть, что при изготовлении гирлянды каждое колечко склеивается, сцепляется с соседним, поэтому ее называют цепочкой.)

Чем похожи и чем отличаются между собой наши гирлянды?

Отмечая отличия, учащиеся особо останавливаются на том, что в одной цепоч-





ке цвета расположены строго по порядку, по очереди, а в другой — в беспорядке, хаотично.

После такого вводного упражнения детям предлагается выполнить задание: составить предложение из разрозненных слов. Слова предлагаются на карточках, и их количество таково, что дает возможность размышлять над порядком слов.

Примерный набор слов: *класс, уютный, наш, светлый, и, любим, очень, мы.*

Работа ведется следующим образом:

— Прочитайте слова. Можно ли их назвать предложением? Почему нельзя?

Что нужно сделать, чтобы из этих слов получилось предложение? (Нужно их поставить по порядку, сцепить, связать друг с другом. Предложение должно выражать законченную мысль.)

Далее обсуждается место каждого слова в предложении.

— С какого слова лучше назвать предложение? (Выясняется, что со слова *класс* нельзя начать это предложение, потому что дальше слова не связываются между собой, лучше начать со слова *мы*.)

Что говорится о нас в этом предложении? (*Мы любим*.)

Что мы любим? (*Класс*.)

Итак, у нас есть маленькое предложение: *Мы любим класс*. Но осталось еще очень много слов. Где их лучше всего расположить? Например, слово *уютный* где бы вы поставили? Почему? (Подчеркивается, что оно непосредственно связано со словом *класс* и поэтому его лучше всего расположить *перед* ним.)

Подобная работа проводится с каждым словом.

В результате получается следующее предложение: *Мы очень любим наш уютный и светлый класс*.

— Подведем итоги: что же нужно сделать, чтобы из отдельных слов получилось предложение? Чем похоже предложение на новогоднюю гирлянду, цепочку? На какую цепочку оно похоже больше: на ту, в которой цвета расположены по порядку, или на ту, в которой цвета беспорядочны, хаотичны?

На этом уроке учащиеся формулируют два очень важных вывода:

- предложение — это «цепочка» слов. Слова в простом предложении связаны, сцеплены между собой;

- слова в предложении располагаются в определенном порядке.

Как уже отмечалось, эти выводы имеют принципиальное значение для всей последующей речевой работы.

Для закрепления этого материала учащимся предлагаются следующие конструктивные упражнения:

1. Составление предложений из разрозненных слов. Переконструирование уже составленных предложений.

2. Распространение предложений.

— Прочитайте предложение: *Чирикают воробьи*.

Давайте попробуем вставить в наше предложение слово *весело*. Определите место этого слова в нашем предложении. Объясните свой выбор. Какое предложение получилось? (*Весело чирикают воробьи*.)

Как еще можно расположить слова в этом предложении? Какой вариант вам больше нравится? Запишите его в тетрадь.

3. Редактирование предложений.

— Прочитайте предложение:

Воробьишки греются озябшие на солнышке.

— Какое слово в нем «заблудилось», «выпало из цепочки»? Где оно должно быть расположено? Почему? Исправьте предложение. Прочитайте его выразительно. Запишите в тетрадь.

4. Выбор из двух предложений одного, составленного правильно.

— Прочитайте предложения. Выберите и спишите то, которое, по-вашему, составлено правильно:

По дорожкам говорливые бегут ручейки.

По дорожкам бегут говорливые ручейки.

Во II классе работу по углублению представления о порядке слов в простом предложении лучше всего проводить вместе с изучением большой синтаксической темы «Члены предложения».

При знакомстве с второстепенными членами предложения следует уточнить позицию каждого члена по отношению к остальным. Например, знакомя детей с определением, учитель предлагает пронаблюдать, где в предложении обычно располо-

жено определение. Анализируя несколько разных по содержанию и синтаксической структуре предложений, дети приходят к выводу, что определение находится перед определяемым словом.

- Определение, как правило, расположено перед словом, к которому относится.

Далее, выполняя разнообразные упражнения в составлении, переконструировании, распространении, редактировании предложений, учащиеся многократно убеждаются в правильности сделанного вывода, усваивают его как языковую норму.

Примеры упражнений.

1. Прочитайте предложение.

От костра крепко тянет душистым дымом сучьев вишне́вых.

Какое слово в нем «заблудилось»? На какое место его лучше переместить? Почему? Исправьте предложение. Спишите в тетрадь.

2. Прочитайте предложение.

Свет утра озаряет сад.

Распространите это предложение словами: *бледный, раннего, ноябрьского*. Обоснуйте место каждого слова в предложении. Прочитайте выразительно предложение, которое у вас получилось. Спишите его в тетрадь.

3. Прочитайте предложение.

Огромный клён старый оделся свежей зеленью.

Какие слова в нем надо поменять местами? Почему? Переконструлируйте предложение. Прочитайте его выразительно. Спишите в тетрадь.

При знакомстве с обстоятельством так же необходимо обратить внимание детей на то, что этот второстепенный член предложения (особенно обстоятельство образа действия) располагается в предложении перед сказуемым.

Для упражнений в переконструировании и редактировании предложений можно, например, использовать следующий дидактический материал: *Закат краснел мягко между ветвями сосен и пихт. Медленно космический корабль вращался, купаясь в солнечном свете. Весенний ручей струится весело по зелёной траве.*

На обобщающих уроках по теме «Члены предложения» учитель может практически познакомить детей с прямым и обратным порядком слов в предложении.

Для этого вначале необходимо сформировать представление о группе подлежащего и группе сказуемого.

- Группа подлежащего — это подлежащее и слова, которые к нему относятся.
- Группа сказуемого — это сказуемое и слова, которые к нему относятся.

Этот материал служит основой для разбора предложения по членам, а также для знакомства с прямым и обратным порядком слов в простом предложении.

Покажем на примере, как объяснить детям разницу между прямым и обратным порядком слов в предложении.

— Прочитайте предложения, записанные на доске:

Запасливый медведь ещё с осени приготовил себе берлогу.

Ещё с осени приготовил себе берлогу запасливый медведь.

— Что в них общего? (Одна и та же тема, одинаковый набор слов.)

Чем они отличаются? (Порядком слов.)

Чтобы точнее ответить на этот вопрос, разберем эти предложения по членам.

(Каждое предложение разбирается по членам, вначале отыскивается группа подлежащего, затем — группа сказуемого.)

Что теперь вы можете сказать о порядке слов в этих предложениях?

Прочитайте предложения выразительно. Одинаково ли они звучат?

Делается вывод, что если в предложении на первом месте стоит группа подлежащего, а на втором — группа сказуемого, то оно звучит обычно, нейтрально. Это предложение с обычным, нейтральным порядком слов. Если же в предложении на первом месте стоит группа сказуемого, а на втором — группа подлежащего, это предложение с эмоциональным порядком слов. Оно звучит более выразительно.

Этот вывод очень важен для последующих наблюдений учащихся за порядком слов в простом предложении, а также для формирования практических умений составлять разные по эмоциональной окрашенности предложения. С этой целью используются разнообразные упражнения в анализе, конструировании, переконструировании, редактировании предложений.





Примеры.

1. Прочитайте предложения.

Дорога убегает вдаль.

Вдаль убегает дорога.

Выберите предложения: а) с нейтральным порядком слов; б) с эмоциональным порядком слов.

Объясните каждый выбор.

Распространите предложения, добавив выражение «узкой лентой». Какие варианты у вас получились?

Запишите то предложение, которое кажется вам наиболее удачным. Разберите его по членам.

2. Прочитайте предложения.

Ребята вылепили снеговика.

Распространите это предложение. Вначале распространите группу подлежащего. Какие слова вы подберете? Затем распространите группу сказуемого.

Какое предложение у вас получилось? (Например: *Дружные ребята вылепили забавного снеговика.*) Измените порядок слов в нем так, чтобы оно звучало более эмоционально, выразительно.

Запишите предложение в тетрадь, разберите его по членам.

3. Прочитайте слова.

На лепестке, бесчисленные, каждому, сверкают, росы, бисеринки.

Составьте из них два предложения: с нейтральным и эмоциональным порядком слов. Наиболее удачный, на ваш взгляд, вариант запишите в тетрадь, разберите по членам.

4. Прочитайте предложения.

Маленький воробышек прыгает по дороге. Нахохленный такой, прямо как шарик катится.

— О ком эти предложения? С чем сравнивает автор воробышка? Как вы это представляете?

Спишите предложения. Первое разберите по членам. В каком порядке расположены в нем группа подлежащего и группа сказуемого? Поменяйте их местами. Каким стало предложение и текст в целом?

Составьте похожие предложения о синичке. Как вы расположите слова в первом предложении? Почему?

В процессе выполнения этих и подобных им упражнений учащиеся постепенно начинают понимать, какую огромную роль играет порядок слов в оформлении предложения, как важно осознанно выбрать способ оформления мысли в конкретной ситуации общения. Все это в итоге способствует совершенствованию речевой практики ребенка.

ПОПРАВКА

В № 5 за 2005 г. неверно указано место работы автора статьи

«Конкурс «Ученик года» О.А. Егоровой.

Следует читать: «школа № 60, г. Екатеринбург».

Приносим извинения автору.

Какие заблуждения ждут их искоренения, или Что нам препятствует пока понять законы языка

О.Е. ВОРОНИЧЕВ,

кандидат филологических наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка и методики его преподавания, Белгородский государственный университет

К сожалению, в школьной практике преподавания русского языка учитель нередко сам слепо принимает на веру и заставляет механически запоминать своих учеников некоторые стереотипные методические формулировки, применение которых отнюдь не облегчает восприятие изучаемого материала, а, напротив, усложняет этот процесс и делает его схоластически бесцельным. Отсутствие осмысленного восприятия каждого слова в той или иной речевой формуле превращает произносящего ее учителя в шамана, а его учеников — в исполнителей некоего магического ритуала, выполнение которого безапелляционно обязательно для всех, но конечная цель, сверхзадача уже настолько скрыта за внешними атрибутами обряда, что ее не осознает ни сам центральный персонаж, ни заверженные им участники этого действия.

Происходит это в первую очередь потому, что школьная методика продолжает поклоняться идолу орфографии (уровень овладения которой тем не менее продолжает снижаться) и приносит ему в жертву многие другие узловые аспекты изучения родного языка, в частности, осознание основных законов его развития — антиномий, проявляющихся в таких важных принципах, как закон экономии языковых средств или закон аналогии. И хотя в последнее время усилилось внимание к другим, неорфографическим аспектам культурно-речевого развития (например, к орфо-эпии и риторике), проблема комплексного полноценного лингвистического образования остается нерешенной, поскольку игнорируется не только изучение

названных выше законов, но и постижение общей логики развития языка. Между тем было бы совершенно нелишним знать, что закон аналогии и в орфоэпии почти безысключительно действует, например, в тех случаях, когда возникает проблема постановки ударения в кратких формах женского рода прилагательных и страдательных причастий с *-т-* (*мягка, гибка, начата, приподнята* и т.д.), в кратких формах множественного числа имен прилагательных (*ярки, густы, добры* и т.п.), в формах женского рода прошедшего времени глаголов (*начала, поняла, брала* и др.). Следовательно, знание закона аналогии освобождает от необходимости запоминать каждый конкретный случай нормативного ударения, позволяет объединять одинаково произносимые слова по какому-либо грамматическому признаку и запоминать уже принцип произношения всех слов данного типа наряду с возможными немногочисленными исключениями из общего правила.

Точно так же соблюдение закона экономии языковых средств облегчит, например, выбор одной из дублетных форм повелительного наклонения глагола (*выбрось* или *выброси, выкрась* или *выкраси, высунь* или *высуни* и т.п.) или одной из дублетных кратких форм от прилагательных мужского рода на *-енный*: *мужествен* или *мужественен, бесчувствен* или *бесчувственен, естествен* или *естественен* и пр. Во всех этих парах предпочтительными в нормативном литературном языке становятся укороченные (экономичные) первые варианты [5, 141–142, 190–191]¹, хотя к подоб-

¹ В статье в квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература», помещенного в конце статьи. — Прим. ред.





ным случаям применим и закон аналогии. И это только несколько конкретных примеров применения двух важнейших законов, «юридическое поле» которых в языке гораздо шире.

Предвижу упреки строгих ревнителей методических догматов и демагогические разглагольствования по поводу возрастной сложности учебного материала. Подобные рассуждения в свое время весьма красноречиво и убедительно резюмировал Л.В. Щерба: «Мне могут сказать: истина — истинная наука о языке — недоступна детям; но, во-первых, истину всегда можно сделать доступной и удобопонятной — стоит только самому хорошенько понять ее, а во-вторых, это все равно что сказать: если детям недоступно, что $2 \times 2 = 4$, то учите их, что $2 \times 2 = 5$, или: так как трудно объяснить, что Земля вращается вокруг Солнца, то учите их обратному» [8, 17]. Учитель тогда лишь достоин уважения, когда «в стремление гордом к свободе, к свету» способен постоянно расширять границы своего исследовательского кругозора. Иначе фактический обман ребенка за счет вульгаризации и искажения принципиальных научных истин, усвоение которых способствует формированию целостного представления о системе родного языка, потребует в дальнейшем от других преподавателей немалых усилий для переучивания и разрушения ложных стереотипов. Все, что, подчиняясь законам логики, органично вписывается в стройную грамматическую систему литературного языка, в частичном или полном объеме может быть доведено до сознания учеников, для которых понять языковой факт гораздо важнее, чем механически «зазубрить» его и слепо принять на веру как догму.

Еще один «неизживаемый» недостаток традиционной методики, который был выявлен еще столетие тому назад тем же Л.В. Щербой, заключается в том, что основные виды лингвистического анализа — морфемный, словообразовательный и морфологический — продолжают основываться на графическом, а не фонетическом (или фонематическом) облике слова, к тому же при этом часто остается без внимания лексическое значение, а эти методические просчеты тоже могут привести к принци-

пиальным ошибкам. Например, если производить морфемный анализ знаменательных слов в предложении *В мае прилетают соловьи* без учета их фонемного состава, то легко потерять находящийся перед окончанием формообразующий суффикс *-j-* в лексемах *прилета-<j-y>t* и *соловь-<j->и* и конечную фонему *<j>* в непроемной основе существительного (*в*) *ма-<j-э>*, а если осуществлять морфологический разбор слов типа *народ* или *говорить* без учета их контекстуального значения, то невозможно точно определить такие важнейшие постоянные грамматические признаки, как лексико-грамматический разряд у имени существительного или переходность у глагола. Сравните: в предложении *На улице много народа* последнее слово в значении *группа людей* выступает как собирательное существительное, употребляемое только в единственном числе, а в контексте *Все народы России встали на защиту своей Родины* та же лексическая единица в значении *нация* становится конкретным существительным, изменяющимся по числам. Во фразе *После операции немой ребенок наконец начал говорить* глагол в первом словарном значении *владеть устной речью* является непереходным, а в высказывании *Всегда нужно говорить только правду* это слово во втором словарном значении *превращается в глагол переходный, т.е. призванный управлять прямым дополнением*.

Лексические различия имеют принципиальное значение и для синтаксического разбора словосочетания и простого предложения, поскольку предложение типа *Я говорю* может считаться полным только в том случае, если реализуется присущее непереходному глаголу значение *владею даром речи* и, следовательно, глагол *говорить* не должен быть связан обязательным управлением с зависимым существительным, как в словосочетании *говорить правду*, где он выступает во втором лексическом значении как переходный, превращая содержащую его синтагму в словосочетание с обязательным управлением, и, следовательно, предложение *Я говорю* с незамещенной позицией прямого объекта действия становится контекстуально неполным.

Примеры можно было бы продолжать, но и уже приведенных вполне достаточно, чтобы еще раз убедиться в том, что все уровни языковой системы тесно взаимосвязаны, в силу чего их изучение в школе или вузе должно осуществляться с учетом этого взаимодействия и с опорой на него. Учебный материал должен быть расположен в порядке возрастания сложности в соответствии с каждым более высоким уровнем языковой системы и с таким расчетом, чтобы последующие виды лингвистического анализа опирались на ключевые положения предыдущих: при лексическом разборе находились бы зоны взаимодействия с фонетическим анализом (например, при изучении омофонии и паронимии или паронимазии), разбор по составу выполнялся бы с учетом фонетической оболочки и лексического значения слова, частеречный анализ осуществлялся бы с опорой уже на три предыдущие ступени: фонемный состав, лексическое значение и морфемную структуру слова и т.д. Только такой комплексный методический подход способен устранить изолированность разделов языкознания в сознании учащегося и сформировать целостное представление об их органическом и гармоническом единстве, а также сохранить востребованность полученных ранее знаний на новых этапах изучения языка, что значительно упрощает и делает более осознанным процесс повторения пройденного материала.

В каждой методической формулировке, способствующей более быстрому и глубокому усвоению языковых норм, должна присутствовать элементарная логика, основанная на логике внутреннего строения и взаимодействия уровней самого языка во всех его частноречевых проявлениях. Однако методическая традиция иногда вступает в противоречие с законами логики, меняя местами причину и следствие, или, по меткому народному определению, «ставит телегу впереди лошади». Учитель, не давая себе отчета в том, что затевает совершенно бесполезную игру, заставляет ученика выполнять не подвергаемую сомнениям парадоксальную мыслительную операцию, которая сопровождается ритуальным рассуждением вслух и в результате которой уче-

ник находит, «открывает» для себя то, что ему уже давно известно.

Наиболее часто искажение логической причинно-следственной связи встречается при изучении грамматической категории рода, когда ученик вслед за учителем определяет род существительного с помощью родовых форм местоимения 3-го лица *он* или лично-притяжательного местоимения *мой*: *дневник* (он, мой) ⇒ м. р., *книга* (она, моя) ⇒ ж. р., *весло* (оно, моё) ⇒ ср. р. Порочность такого рассуждения была корректно и аргументированно показана еще четверть века назад известным филологом А.И. Моисеевым: «Иногда говорят, что род существительных узнается по родовой форме местоимений, могущих заменять соответствующие существительные, или местоимений, прилагательных и других слов, согласуемых в формах рода с существительными: *стол — он, стена — она, окно — оно; этот стол, эта стена, это окно; большой дом, высокая стена, широкое окно* и т.п. В формах согласуемых с существительными слов род имен существительных действительно находит определенное выражение, но определять род существительных по этим формам может лишь слушающий и читающий; для говорящего же и пишущего эти формы являются не основой определения рода, а следствием, результатом знания рода: только зная род существительных, говорящий и пишущий могут правильно употребить формы согласуемых слов» [2, 176]. Однако эта методическая ошибка остается в числе «неизживаемых», потому что допускающий ее учитель не видит истинной причинно-следственной связи, как и не задумывается о том, что подстановка местоимений *мой, моя* или *моё* далеко не всегда возможна даже по смыслу, например, *геморрой* (простите за непоэтический пример, но почему «мой», а не чей-либо еще или вовсе ничей?), *смерть* (почему «моя»?), *враньё* (почему «моё»?) и т.д.

Такое примитивное решение проблемы определения рода противоречит фактам языка. Категория рода у имен существительных — важнейший, внутренне присущий только этой части речи постоянный грамматический признак. Вот почему совершенно справедливо утверждение, что





существительные не изменяются по родам, а имеют (за редким исключением) устойчивую родовую принадлежность. На практике это означает, что, например, в предложении *В классе за первыми партами сидели только девочки, а за последними столами — одни мальчики* категория рода у существительных *девочки* и *мальчики*, *парты* и *стола* без труда определяется и во множественном числе, в котором она не проявляется грамматически. Имея одинаковые окончания, существительные *девочки* и *мальчики*, *парты* и *стола* различаются внутренней родовой принадлежностью, поскольку все мы — носители родного языка — хорошо знаем, что каждая девочка — женского пола, а слово *парта* — женского рода, так же как и каждый мальчик — мужского пола, а слово *стол* — мужского рода. Какими же методическими приемами следует правильно определять род? Такие способы существуют, но они призваны в первую очередь оказать помощь людям, изучающим русский язык как иностранный; коренному же носителю языка чаще всего они абсолютно не нужны, поскольку знание родовой принадлежности подавляющего большинства общеупотребительных русских существительных прочно закрепилось в нашем языковом сознании с младенческих лет. Поэтому попробуйте для начала убрать из методической формулировки совершенно бесполезные ритуальные слова *он мой, она моя, оно моё*. И ученик тут же скажет, что *конь, сад* или *дом* мужского рода, *мама, река* или *улица* женского рода, а *животное, солнце* или *окно* среднего рода. И напротив, если встретятся проблемные слова типа *шампунь, тюль, мозоль, день рождения, фамилия* и другие, то не знаящий их истинного родового статуса ученик, не колеблясь, скажет, что *тюль* или *шампунь* — она моя, *мозоль* — он мой, а *день рождения* или *фамилия* — оно моё, чем лишний раз подтвердит следственную зависимость и абсолютную бессмысленность подстановки этих местоимений.

Научный подход к определению родовой принадлежности слова предполагает построение четкого алгоритма. Учитывая, что в основу распределения одушевленных существительных по родам лег признак по-

ла, в первую очередь важно установить, какое это существительное — одушевленное или неодушевленное. Если слово называет лицо или животное, то род обычно определяется по половому признаку: *школьник, папа, юноша, слон, тореро, Золя* — мужской пол и род; *мама, студентка, рысь, львица, миссис, Нефертити* — женский пол и род. Несклоняемые заимствованные названия животных вне контекста принято относить к мужскому роду, за исключением слов *колибри, тари, киви, иваси* и *цеце*, испытывающих сильное влияние мотивирующих гиперонимов *птица, рыба* (или *сельдь*) и *муха* и потому относимых к женскому роду. Коленам в категории подвержены слова *гуанакос, динго* и *гну* [4].

Если же существительное неодушевленное, то включаются следующие этапы алгоритма. Важнейшим из них становится формальный показатель, т.е. характерное родовое окончание, которое по аналогии переносится нами с одушевленных существ на неживые предметы и явления. Таким показателем у существительных мужского рода в начальной форме служит нулевое окончание, а у существительных женского рода — флексия <a>: если *волк* м. р., то и *лес* м. р., или если *мама* ж. р., то и *звезда* ж. р. и т.д. Средний род с его окончаниями *-о, -е* (фонема <э>) традиционно занимает условную промежуточную позицию. К нему относятся в основном неодушевленные существительные: *озеро, море, горе* и т.п.

Чтобы убедиться в значимости формального показателя, проведите следующий эксперимент: напишите на доске русскими буквами три слова с характерными для каждого из трех родов окончаниями, но без лексического содержания, т.е. такие, каких нет в языке и их значения никому не известны (по типу знаменитого предложения Л.В. Щербы *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка*), например, *трум, кирпа* и *лазно*. Подскажите своим ученикам, что это имена существительные, значения которых неизвестны, и попросите определить их род. Учащиеся (если это нормальные дети, без отклонений в речевом развитии) без долгих раздумий отнесут первое слово к мужскому роду, второе — к женскому, а третье — к среднему по

одному лишь закрепленному в сознании формальному родовому окончанию.

Однако окончание далеко не всегда является показателем родовой принадлежности существительного. Например, есть немногочисленная группа слов мужского рода с «женским» окончанием *-а*: *папа, дедушка, дядя, мальчишка, юнга, юноша, старшина, воевода* и т.п. В подобных случаях срабатывает первая ступень алгоритма определения рода, поскольку это одушевленные существительные, называющие лиц мужского пола или типичные мужские профессии. Кроме того, особую группу составляют так называемые существительные общего рода (*староста, запевала, забияка, грязнуля, неряха* и т.п.), которые в соответствии с окончанием, выраженным фонемой <a>, формально принадлежат к женскому роду, однако способны называть и лиц мужского пола. К этим словам в сочетании с названиями лиц (*староста Маша* или *задира Вова*), как и к разговорным омонимичным уменьшительно-ласкательным вариантам собственных имен мужчин и женщин (*Валя, Женя, Саша* и т.п.), также в большей степени применим исходный — семантический — этап алгоритма.

Не может быть окончание критерием родовой принадлежности у существительных 2-го школьного (1-го субстантивного) склонения, таких, как *умишко, ножище*, с характерными флексиями среднего рода, и у существительных 3-го склонения, таких, как *радость, жизнь, ночь, мышь* и т.п., с нулевыми окончаниями, формально присутствующими мужскому роду. Здесь приходят на помощь 3-я (словообразовательная) и 4-я (графическая) ступени алгоритма. У существительных типа *умишко* или *ножище* род определяется по производящей основе: *ум* и *нож* — мужского рода, следовательно, в произведенных от них с помощью суффиксов субъективной оценки *-ишк-* и *-ищ-* словах сохраняется та же родовая принадлежность. Кроме того, есть характерные только для женского или только для мужского рода суффиксы, по которым можно безошибочно определить родовой статус слова. Такими словообразовательными атрибутами существительных мужского рода являются, например, суффиксы *-тель-*,

-ник-, *-ач-*, *-иш-*, *-чик-* // *-щик-* и др. (*выключатель, парник, тягач, мяк-иш, счетчик* и т.д.), а у существительных женского рода такими родовыми показателями стали суффиксы *-изн-*, *-ость-*, *-ет-* // *-от-*, *-знь-*, *-ниц-*, *-ель-*, *-лк-* и др. (*крутизна, юн-ость, нищ-ет-а, боле-знь, гриб-ниц-а, мет-ель, суши-лк-а* и т.п.). Следовательно, существительные 3-го склонения типа *метель, радость* и *жизнь* мы вправе отнести к женскому роду по характерной словообразовательной примете — суффиксам *-ель-*, *-ость-* и *-знь-*. Для определения родовой принадлежности других существительных женского рода (*крутизна, нищета, грибница, сушилка* и т.д.), как и перечисленных существительных мужского рода (*выключатель* и т.п.), достаточно применить 2-ю ступень алгоритма, поскольку у них есть грамматический формальный признак — родовое окончание.

У существительных 3-го склонения с основой на шипящий (*ночь, ложь, тушь* и т.п.) в письменной речи род определяется с применением 4-й ступени алгоритма, т.е. по характерному графическому признаку — мягкому знаку в конце начальной формы слова. Только мягким знаком, указывающим на принадлежность каждого первого из сопоставляемых слов к женскому роду, отличаются на письме лексикограмматические омофоны в парах *тушь* (краска) и *туш* (короткое торжественное музыкальное приветствие), *рожь* (растение) и *рож* (Р. п. мн. ч. от просторечного *роза*), *вещь* (предмет) и *вещ* (краткая форма прилагательного *вещий*) и т.п.

В контексте устной и письменной речи категория рода существительных (прежде всего несклоняемых заимствований и аббревиатур) очень часто определяется по синтаксической связи данного слова с другими лексическими единицами в словосочетании и предложении. Следовательно, 5-я ступень алгоритма — синтаксическая. Слушая или читая предложение, автор которого правильно согласовал в роде с существительным другие слова, мы без труда определяем род данного имени. Например, в словосочетании *молотый кофе* мужской род легко устанавливается по согласованному определению-прилагательному, а в предложении *Миссисипи текла спокойно и величаво*





женский род первого слова определяется по форме единственного числа прошедшего времени глагола-сказуемого. В предложении *Сегодня загс закрыт* краткая форма страдательного причастия указывает на мужской род инициальной звуковой аббревиатуры, которая, широко употребляясь в речи в значении *отдел записи актов гражданского состояния*, внешне совпадает с существительными типа *стол*, вследствие чего имеет такую же парадигму склонения и также формально относится к мужскому роду (хотя главное слово — *запись* — женского рода).

Синтаксический способ определения рода срабатывает только при условии, если мы являемся потребителями информации. Если же мы сами являемся информантами, то сначала должны определить род существительного, которое собираемся употребить в своей речи, вдаваясь или не вдаваясь в расшифровку аббревиатуры с учетом способа ее образования и склоняемости, находя главное или мотивирующее слово для сложносокращенных, сложносоставных слов и несклоняемых заимствований, а затем уже правильно согласовать с этим словом другие элементы синтаксической конструкции. С позиций источника информации нуждаются в расшифровке и определении рода по главному слову **несклоняемые** звуковые, буквенные, слоговые и смешанные аббревиатуры, такие, как *ГРУ* (Главное разведывательное управление ⇒ ср. р.), *ЭВМ* (электронно-вычислительная машина ⇒ ж. р.), *ЦСКА* (Центральный спортивный клуб армии ⇒ м. р.), *райфо* (районный финансовый отдел ⇒ м. р.) и др. Например, мы скажем *ФСБ нашла и обезвредила опасного шпиона*, потому что заранее определили женский род несклоняемой буквенной аббревиатуры по главному слову *служба*.

Эрудированный информант, знающий, какие объекты названы несклоняемыми собственными именами, напишет: «*Онтарิโอ вышло из берегов*», так как средний род несклоняемого иноязычного топонима был предварительно установлен по мотивирующему существительному *озеро*, или скажет: «*Лондонская «Таймс» опубликовала сенсационный материал*», имея в виду попу-

лярную газету. Вместе с тем нужно помнить, что при употреблении в речи родоопределяющих слов (согласованных определений-прилагательных и причастий, глаголов-сказуемых в прошедшем времени и др.) в сочетании с несклоняемыми **нарицательными** существительными мотивирующее слово чаще всего не учитывается, отходит на второй план. Большинство нарицательных несклоняемых слов принято относить к среднему роду по внешнему совпадению конечных гласных фонем <о> или <э> (хотя возможны и нетипичные для начальных форм русского языка финальные фонемы <у> или <и>) с окончаниями исконных существительных типа *окно* или *солнце* — ср.: *кимоно, караоке, сомбреро, тюр, какао, шоссе, рагу, пари* и т.п. Исключение составляют немногие существительные с ярко выраженным влиянием мотивирующего родового слова: *торнадо* — ураган, *хинди* — язык, *бри* — сыр ⇒ м. р.; *кольраби* — капуста, *салями* — колбаса, *авеню* — улица ⇒ ж. р. и др.

Для слушателя или читателя синтаксическое окружение может быть показателем рода и сложносоставных существительных типа *кресло-качалка; ракета-носитель, плащ-палатка, штаб-квартира* и т.п.: *Дедушка читал газету, сидя в плетеном кресле-качалке; Ракета-носитель готова к старту; Промокшая плащ-палатка не могла укрыть от ледяного ветра; Штаб-квартира была хорошо замаскирована*. Говорящий или пишущий сам создает синтаксическое окружение таких слов в зависимости от их рода, который определяется или по главному, более значимому компоненту, если склоняются оба слова (*ракета-носитель, кресло-качалка*), или по склоняемой части, если другая половина составного наименования во всех падежно-числовых формах остается неизменной (*плащ-палатка, штаб-квартира*).

Будучи источниками информации, мы применяем при определении рода названных выше типов существительных не синтаксический способ, а одну из разновидностей 6-й ступени алгоритма: метод определения рода по внешней форме у склоняемой аббревиатуры или метод расшифровки несклоняемой аббревиатуры и определения ее рода по главному слову, метод находже-

ния мотивирующего родового слова для несклоняемых собственных неодушевленных заимствований и метод выявления рода сложносоставных наименований по склоняемому или главному компоненту.

5-я и 6-я ступени алгоритма тоже не универсальны. В синтаксических конструкциях значение рода часто никак не проявляется, например: *Президент поздравил служащих МВД (?) с профессиональным праздником* или: *Я мечтаю увидеть Конго* (реку или государство?), — а различные методы 6-й ступени могут быть использованы только в отношении слов определенного типа (несклоняемых заимствованных, сложносоставных и сложносокращенных), которых в языке меньшинство.

Что же делать в том случае, если при определении рода не срабатывает ни одна из шести ступеней алгоритма? Например, если нужно установить родовой статус таких существительных, как *тень* или *соль*, которые относятся к разряду неодушевленных, имеют в начальной форме нехарактерный для женского рода грамматический признак (нулевое окончание) при отсутствии атрибутивного родового суффикса и графического показателя (*ь* после буквы, обозначающей шипящий звук), даны вне необходимого синтаксического окружения и не являются несклоняемыми заимствованиями, аббревиатурами или сложносоставными наименованиями? Тогда следует вернуться к тому, с чего мы начали поиск показателей рода, т.е. нужно опереться на семантический критерий — наше «врожденное» знание о родовой принадлежности слова. Спросите даже пятилетнего ребенка, и он без промедления ответит вам, что слова *тень* и *соль* женского рода, или по крайней мере правильно согласует с ними родоопределяющие слова (*длинная тень* или *мелкая соль*), чем наглядно продемонстрирует свое четкое представление если не о самой грамматической категории, то о ее реальных проявлениях в речи. Итак, последней, 7-й ступенью алгоритма, наиболее универсальным инструментом определения рода является тот же семантический способ, который (в другом варианте) рассматривался нами в качестве 1-й ступени. Круг алгоритмизации замкнулся.

В завершение краткого анализа различных признаков рода и способов его узнавания необходимо подчеркнуть, что пять промежуточных этапов алгоритма (со 2-го по 6-й) в большей степени помогают в определении рода не русскому человеку, а изучающему наш язык иностранцу. Как уже отмечалось, нам, коренным носителям родного языка, родовая принадлежность абсолютного большинства общеупотребительных слов и так хорошо известна, и каждую из пяти несемантических ступеней алгоритма мы можем применять не столько для определения рода, сколько для подтверждения, обоснования своего давно сформировавшегося представления о родовом статусе того или иного слова. В противном случае определение рода неизбежно становится бесцельной «игрой в бирюльки», в ходе которой находят то, что уже заранее известно.

Та же извращенная логика «телеги впереди лошади» нередко встречается при изучении категории одушевленности, когда шаманствующий учитель заставляет ученика рассуждать по следующей алогичной схеме: «Существительное *ручка* отвечает на вопрос *что?* — значит, оно неодушевленное, а существительное *собака* отвечает на вопрос *кто?* — поэтому оно одушевленное». Таким образом, учащемуся снова навязывается бессмысленная дидактическая игра, задание с заранее известным результатом. При этом в самом исходном постулате «Одушевленные существительные отвечают на вопрос *кто?* а неодушевленные — на вопрос *что?*» никакой логической ошибки нет, причинно-следственная связь здесь точно соблюдена: если существительное одушевленное, то к нему ставится вопрос *кто?* если неодушевленное, то задается вопрос *что?* Извращение логической связи возникает тогда, когда учитель убежден сам и заставляет поверить своих учеников в то, что вопросительные местоимения *кто?* и *что?* способны помочь в определении категории одушевленности того или иного существительного. На самом деле все обстоит с точностью до наоборот, как и при определении категории рода. Чтобы избавиться от ложного стереотипа, достаточно в виде эксперимента предложить своим ученикам определить, одушевлены ли существительные *робот, кукла, матрёш-*





ка, ферзь, покойник и т.п., которые логически не могут быть отнесены к предметам живой природы. Учащиеся, рассуждая соответственно с бытовой логикой, наверняка поставят к ним вопрос *что?* Однако в русской грамматике эти слова одушевлены, что гораздо важнее их поверхностной рациональной оценки, поскольку вы изучаете одушевленность как грамматическую категорию. Грамматическая одушевленность проявляется в совпадении форм родительного и винительного падежей множественного числа (у существительных мужского рода 2-го школьного склонения та же закономерность наблюдается и в единственном числе).

Р. п. мн. ч.: *не ломал (кого? чего?) кукол?*

В. п. мн. ч.: *покупал (кого? что?) кукол?*

Р. п. ед. и мн. ч.: *не видел (кого? чего?) робот-а, робот-ов;*

В. п. ед. и мн. ч.: *рассматривал (кого? что?) робот-а, робот-ов.*

Как видим, сопоставленные падежно-числовые формы (окончания) существительных *кукла* и *робот* совпали, следовательно, это одушевленные существительные. Для сравнения возьмем, например, слова *книга* и *карандаш*.

Р. п. мн. ч.: *нет (кого? чего?) книг? карандаш-ей;*

В. п. мн. ч.: *беру (кого? что?) книг-и, карандаш-и.*

У этих существительных соотносимые формы родительного и винительного падежей не совпадают, а совпадают уже формы именительного и винительного падежей, следовательно, они не одушевлены и логически, и грамматически. Отсюда можно вывести «магическую» формулу одушевленности:

Р. п. = В. п. \neq И. п. \Rightarrow сущ. одушевленное;

Во мн. ч.

Р. п. \neq В. п. = И. п. \Rightarrow сущ. неодушевленное.

Формула может быть представлена и в упрощенном варианте:

Р. п. = В. п. \Rightarrow одушевленное;

Во мн. ч.

Р. п. \neq В. п. \Rightarrow неодушевленное.

Грамматическая одушевленность отдельных слов, называющих неживые предметы, имеет логические корни. В процессе игры ребенок или взрослый человек подсознательно одушевляет кукол и матрешек,

шахматных ферзей, коней и слонов, карточных тузов, дам и валетов. Одушевлению же таких слов, как *покойник* или *мертвец*, способствуют наши традиционные религиозные представления о душе, не расстающейся с телом сразу после смерти. Сравните: слово *труп* называет только бездушное тело и поэтому является неодушевленным существительным, что подтверждает и формула неодушевленности:

Во мн. ч. Р. п. (*труп-ов*) \neq В. п. (*труп-ы*) = И. п. (*труп-ы*).

Школьное изучение категории одушевленности может опираться только на данную формулу, а не на вопросы *кто?* и *что?* Однако не стоит переоценивать значимость формулы одушевленности: она, как и различные способы определения рода, нужна изучающему родной язык лишь затем, чтобы научно обосновать, подтвердить правильность уже имеющихся знаний. В то же время надо учитывать, что формула применима в первую очередь к конкретным существительным и не срабатывает в тех случаях, когда мы анализируем вещественные, собирательные или абстрактные существительные женского или среднего рода, употребляемые только в единственном числе, например, слова *платина*, *олифа*, *золото*, *молодёжь*, *детвора*, *бельё*, *любовь*, *добро*, *грусть* и т.п. Здесь приходит на помощь семантический критерий: вещественные, собирательные и абстрактные понятия по самой своей природе не могут быть одушевленными. Даже если мы возьмем для анализа такие существительные, как *вороньё* или *студенчество*, то они не являются одушевленными в силу своей собирательности. Одушевлены только мотивирующие слова *вороны* и *студенты*, называющие конкретных птиц и людей. Названия же понятий, обозначающих совокупность живых существ и потому отвлеченных от каждого конкретного одушевленного предмета, выступают в нашей речи как неодушевленные.

Изучая одушевленность, грамматически выражаемую в формах винительного падежа, разнородность вопросов которого (*кого? что?*) уже указывает на совпадение или с родительным падежом (*кого?*) у одушевленных существительных, или с именительным падежом (*что?*) у неодушевленных существ-

вительных, нужно знать о том, что в языке существует ряд слов, обозначающих переходные между живой и неживой природой явления (хотя большую часть из них следовало бы считать логически одушевленными) и как следствие имеющих неустойчивую грамматическую одушевленность. Это слова типа *вирус, микроб, бактерия, эмбрион, личинка, куколка* и т.п. Например, можно сказать *Я рассматривал под микроскопом личинок* (⇒ одуш.) и *личинки* (⇒ неодуш.), *микробов* (⇒ одуш.) и *микробы* (⇒ неодуш.) и т.д. В подобных случаях обе формы в нашей речи правомерны и кака-либо одна из них не считается нарушением норм литературного языка, как в предложениях типа *Охотник подстрелил две утки* или *Мальчик поймал три рыбки: плотвичку и два карася*, где существительные одушевлены и логически, и грамматически, но имеют неправильные «неодушевленные» окончания, чего, конечно, не должно быть в речи грамотного человека, который, согласуя падежные формы числительного и существительного, должен сказать *Охотник подстрелил двух уток* или *Мальчик поймал трех рыбок: плотвичку и двух карасей*.

Итак, алгоритм определения одушевленности довольно прост: если существительное конкретное, то его нужно поставить во множественное число и в этой форме сравнить окончания родительного и винительного падежей (совпали ⇒ оно одушевлено, не совпали ⇒ оно не одушевлено). Это положение касается и конкретных существительных, употребляемых только во множественном числе: *грабли, вилы, санки* и т.п. Если же существительное женского или среднего рода употребляется только в единственном числе, то оно является неодушевленным семантически, поскольку называет неживое абстрактное, вещественное или собирательное понятие.

К сказанному необходимо добавить, что роль личного местоимения *он*, согласуемого с существительным в роде, или вопросительных-относительных местоимений *кто* и *что*, способных заменять одушевленные и неодушевленные существительные, очень важна в языке и речи, но не при определении грамматических категорий рода и одушевленности, а при необходимости контекстуальной

замены данного существительного соответствующим местоимением, т.е. в культурно-речевом аспекте. Эти местоимения нужны в нашей речи для избежания тавтологии и как средства синтаксической связи частей сложного предложения или соседних предложений в тексте. Например: *Мы вошли в лес. Он с радостными приветствиями птиц принял нас в свои зелёные объятия*. Или: *Иван-царевич увидел **избушку**, что стояла к нему задом, а к лесу передом* и т.п. Поэтому, если вы хотите, чтобы ученик умел правильно замещать в своей речи то или иное существительное местоимением, то должны, наконец, поставить «лошадь впереди телеги» и задать вопрос: *каким местоимением можно заменить это существительное?* И учащийся должен ответить, что существительное мужского рода *конь* можно заменить местоимением *он*, а существительное женского рода *весна* можно заменить местоимением *она*. А если нужно научить школьника правильно употреблять в речи вопросительные местоимения, т.е. задавать верный вопрос к одушевленному или неодушевленному существительному, то дидактическая формулировка задания тоже должна быть грамотной: «Какой вопрос — *кто?* или *что?* — мы зададим к существительным *конь* и *весна* и почему?» И ученик, подчиняясь логике вашего вопроса, ответит: «К существительному *конь* мы зададим вопрос *кто?* потому что оно одушевленное, а к существительному *весна* зададим вопрос *что?* потому что оно неодушевленное». Только такое логическое соотношение местоимений с существительными должно быть на ваших уроках, и не стоит тратить драгоценное время на совершенно бесполезное и даже вредное для развития языковой личности шарлатанство, т.е. на определение с помощью местоимений *он*, *кто* и *что* категорий рода и одушевленности.

В заключение хочется сказать несколько слов еще об одном устойчивом в школьной практике стереотипном заблуждении, вносящем большую путаницу в головы учеников и затрудняющем дальнейшее изучение родного языка. Давно назрела необходимость точно определить статус конечного глагольного *-ть*, которое в школьной традиции, в том числе в начальных классах, все еще нередко рассматривается как оконча-





ние, хотя в работах ведущих исследователей (Н.М. Шанского, А.Н. Тихонова и др.) давно совершенно обоснованно именуется суффиксом. Неопровержимые аргументы, продиктованные фактами языка и данными позднейших исследований, заставили отказаться от своей прежней точки зрения и тех авторитетных ученых, которые считали инфинитивное *-ть* (*-ти*) флексией. В частности, В.В. Лопатин, относивший в «Русской грамматике» (1980) «показатели инфинитива (например, *-ти* в глаголе *нести*) к флексийным морфам» [6, 124], в энциклопедии «Русский язык» (1998) приводит то же слово *нес-ти* как пример глагола со словоизменительным (= формообразующим) суффиксом инфинитива [7, 547].

Школьная методика не должна отстаивать от современной научной мысли, и не до конца изжитое противоречие между научной и школьно-методической оценками этого аффикса вызвано все тем же пресловутым стремлением упростить и облегчить восприятие не имеющих практической (орфографической) значимости языковых явлений «с учетом возрастных психофизиологических особенностей младшего школьника», обучаемостный потенциал которого на самом деле вполне позволяет усвоить и более «сложную» информацию.

Несложно объяснить, почему *-ть* (*-ти*) не является окончанием. Можно привести, по крайней мере, три веских аргумента в пользу того, что это суффикс.

1. Из курса грамматики хорошо известно, что у глагола две неизменяемые формы: инфинитив и деепричастие. **Неизменяемые формы не имеют окончаний.**

2. Если *-ть* (*-ти*) — окончание, то у него должно быть хотя бы одно грамматическое значение; ср.: *дом?* (нулевое окончание указывает на И. или В. п., ед. ч. и м. р.), *вид-ит* (окончание указывает на 3-е лицо и ед. ч.), следовательно, должны быть определенные парадигмы форм, с учетом которых выделяются флексии с одним или несколькими конкретными грамматическими значениями: рода, числа, падежа или лица. Окончаний помимо этих 4 типов в русском языке не существует. Глагольный инфинитив — это неопределенное лицо, число, время, наклонение и т.д., т.е. он обладает только

постоянными грамматическими признаками, включая суффикс *-ть*.

3. На смену одному окончанию в языке обычно приходит другое: *дом* □ — *дом-а* — *дом-ом* и т.д., *вид-ит* — *вид-ишь*, *вид-ят* и т.д. Инфинитивный *-ть* всегда сменяется другим формообразующим суффиксом, который плюсуется к той же основе неопределенной формы:

-<*j*>-*ит* (суффикс основы наст. или прост. буд. времени);

-*й* (графический вариант суффикса <*j*> в повелит. наклонении).

Прочита-ть

-*л?* (суффикс формы прош. времени);

-*ви-ий* (суффикс действительного причастия прош. времени);

-*ни-ый* (суффикс страдательного причастия прош. времени);

-*в* (суффикс деепричастия соверш. вида).

Таким образом, *-ть* занимает конкретное место в этой парадигме и должен быть признан особым формообразующим суффиксом инфинитива.

Примечание. В глаголах типа *нести*, *трясти*, *везти*, у которых формообразующая основа инфинитива (при возможном историческом чередовании финальной фонемы в корне, например: *пле<с’>-ти* — *пле<т>-ит*) совпадает с формообразующей основой настоящего времени, личные флексии, сменяя друг друга, плюсуется лишь к последней из них, а *-ти* является дошедшим до нас из древнерусского языка изначальным «полным» вариантом суффикса *-ть*, не подвергшимся, как в подавляющем большинстве случаев, историческому усечению конечного гласного.

К трем главным аргументам может быть добавлен и четвертый. «По своему происхождению, — констатирует В.В. Иванов, — инфинитив является не глагольной, а именной формой: он представляет собой застывшую форму (разрядка наша. — *О.В.*) дат.-мест. пад. ед. ч. отглагольного существительного, склонявшегося по древним основам на *й*. Это имя было втянуто в систему глагола и получило глагольные категории вида и залога» [1, 400]. Поскольку это особая форма этимологически отыменного происхождения, т.е. промежуточное звено между именем и глаголом, она сохраняет право на синтаксическую универсальность (как и имя существительное, инфинитив)

нитив способен быть любым членом предложения) и на относительную речевую самостоятельность в качестве застывшей формы (отсюда особый тип сказуемых односоставных предложений — инфинитивные, например: *Не летать свинье под облаками!*). В то же время инфинитив остается официальной начальной формой глагола, наиболее полномочным представителем слова, обозначающим действие, отвлеченное от производителя и обстоятельств.

Проведенный нами обзор наиболее стереотипных методических заблуждений, препятствующих рациональному изучению русского языка, приводит к закономерному выводу, что учитель в своей теоретической подготовке и практической работе обязан постоянно подвергать сомнению и критическому анализу любой дидактический догмат, каким бы непререкаемым он ни казался. И если весь постулат или какое-либо из его положений противоречит законам логики, он должен быть переосмыслен и откорректирован. Только логически обоснованное обучение родному языку избавит ваш мысленный взор и восприятие ваших учеников от схоластических шор бесцельных ритуальных заклинаний и поможет увидеть, прочувствовать и осознать гармонию законов существования и многообразия внутриязыковых связей русского слова.

От редакции

В статье О.Е. Вороничева подвергаются критическому анализу некоторые учебные ситуации, приводящие к грамматическим, фонетическим, словообразовательным ошибкам в традиционной практике уроков русского языка. Автор справедливо расценивает их как нарушения научности.

Например, в слове «соловьи» при разборе без понимания фонемного состава слова (как известно, фонология пока в массовой начальной школе не изучается, как, впрочем, и в V–IX классах тоже) теряется <j>. По существу, разбор производится на буквенном уровне.

Подобные нарушения в практике школы пока нередки, и специалиста-филолога они не могут не возмущать. Замечания О.Е. Вороничева вполне обоснованны, его статья будет полезна и учителям, и авторам учебников, так как в последние десятилетия в педколледжах и педвузах, готовящих учителей, преподается курс русского языка, достаточный для понимания такой критики.

Однако я не могу согласиться с пафосом статьи, направленным против методики и методистов, которые якобы во всем виноваты по своей лингвистической неграмотности.

Напомню, что первые программы русского языка составлялись в середине XIX в. крупнейшими ведущими языковедами Ф.И. Буслаевым, И.И. Срезневским, а позже — В.И. Чернышевым, А.М. Пешковским, Л.В. Щербой; участие ведущих языковедов в создании школьных программ и обсуждении проблем преподавания стало традицией. Особенно интенсивно в последние десятилетия обсуждались возможности языковой теории в начальных классах — ее объем существенно возрос. Сдерживающим фактором была и остается необходимость не только изучить структуру языка, но и сформировать умения в области чтения и понимания текста, развития речи детей, устной и письменной, усвоения норм литературного языка, культуры речи, умения строить текст, передавать в нем мысли. Как известно, немалые трудности для детей составляет орфография, необоснованно усложненная и во многом непреодолимая для младших школьников.

М. Р. Львов,

*член-корреспондент РАО,
профессор Московского педагогического
государственного университета,
член редакционной коллегии журнала*

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. М.: Просвещение, 1964.
2. Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография: Пос. для учителей. М.: Просвещение, 1980.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.
4. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. М.: Просвещение, 1989.
5. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку: Практич. стилистика / Д.Э. Розенталь. М.: ООО «Изд. дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Изд. «Мир и образование», 2003.
6. Русская грамматика / Под ред. Шведовой Н.Ю.: В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1980.
7. Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М.: Дрофа, 1998.
8. Щерба Л.В. О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета // Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.





Самые сложные темы начального естествознания

Т.П. БОГДАНЕЦ,

кандидат биологических наук, доцент Мурманского государственного педагогического университета

Все авторы школьных программ по начальному естествознанию (природоведению) включают в содержание школьной дисциплины ознакомление детей с природными системами на уровне сообщества (З.А. Клеппина, А.А. Плешаков, Н.Ф. Виноградова) и даже экосистемы (А.А. Вахрушев). Поскольку для успешной содержательной работы по этим темам необходимо опираться на достаточно обширные базовые знания детей, наиболее уместны они в планах IV класса.

Невозможно ставить цель сформировать у детей начальных классов полные адекватные понятия об этих природных явлениях ввиду их сложности и масштабности, вместе с тем их изучение позволяет показать единство природы, взаимосвязь и взаимозависимость всех ее элементов, что является основой развития экологического биосферного мышления. Понимание существования зависимости живых организмов от качества окружающей их среды, возможности человека влиять на это качество ведет за собой понимание ответственности за последствия своих действий. Кроме того, необходимость осмысления даже некоторых базисных отношений, лежащих в основе функционирования экосистем, развивает теоретическое, научное мышление. Реализация перечисленных дидактических возможностей темы должна быть целью ее изучения.

При определении содержания необходимо учитывать интеллектуальные возможности детей, в частности, их способность рассматривать объект в нескольких аспектах, выделять главное, абстрактно мыслить, переносить знания об одном объекте на другой, генетически близкий. Ограниченность возможностей детей требует соблюдения известных классических принципов: «от

близкого к далекому», «от простого к сложному», «от известного к неизвестному». Не менее важны для достижения успеха при обучении естествознанию принципы наглядности, доступности, сравнения. Учитывая сказанное, делаем вывод, что первичное знакомство детей с природным сообществом должно строиться на примере того, в котором они не раз бывали, желательно с учителем на экскурсиях. Рассмотрев знакомое сообщество в качестве типичного образца, изучив необходимые связи и закономерности, можно переходить к изучению других, малоизвестных детям, сравнивая их с образцом и отыскивая в них уже изученные закономерности. Желательно провести две линии сравнения: во-первых, различных естественных сообществ друг с другом и, во-вторых, естественных и аналогичных антропогенных (лес — сад, луг — поле). Это позволит глубже раскрыть существенные признаки сообществ, наглядно показать последствия антропогенного влияния, обсудить необходимость ограничения этого влияния и охраны природы.

Методы, выбранные для обучения детей обсуждаемой теме, должны соответствовать особенностям их восприятия и мышления, обеспечивать визуализацию абстрактных зависимостей, способствовать поддержке на высоком уровне познавательной активности и работоспособности.

Отдельно следует обсудить вопрос о том, какой путь — индуктивный или дедуктивный — наиболее приемлем при изучении этой темы. Их отличие состоит в следующем: при выборе первого пути, изучая с детьми взаимосвязи и взаимозависимости организмов между собой, мы устанавливаем закономерности, которые делают сообщество единым целым. При выборе второго пути мы находим у исследуемого природ-

ного объекта проявление уже известных нам общих закономерностей и на основании этого относим этот объект к понятию *сообщество* и подтверждаем существование общих закономерностей. Анализ показывает, что на первом этапе, при первичном ознакомлении детей с признаками сообщества на знакомом примере, более уместен индуктивный путь. В дальнейшем, на втором этапе, можно пойти путем дедукции.

Рассмотрим возможный ход обучения путем индукции на примере темы «**Лес — природное сообщество**». В данном случае предполагается, что именно лес служит тем типичным образцом, который в большей мере знаком детям и изучая который они откроют для себя важные природные закономерности. В зависимости от уровня подготовки класса, от проведенной пропедевтической работы на изучение темы понадобятся один или два урока (в данной статье предполагается один урок).

Главные дидактические задачи: показать и объяснить детям, что лес не хаотический набор живых организмов, а упорядоченная система с многочисленными внутренними связями и лес и подобные ему в своей упорядоченности природные комплексы называются *природными сообществами*.

Последнее особенно важно потому, что практически всеми программами предусматривается знакомство с другими сообществами и необходимо выявить и четко обозначить общие признаки, которые позволяют называть одинаково, а значит — относить к одной группе явлений такие непохожие друг на друга образования, как лес, луг, водоем, поле. Это — *суперзадача всей серии уроков* о сообществах, и мы сможем считать ее решенной, если дети в итоге поймут наличие общности, смогут ее осознанно трактовать и на этой основе сравнивать различные природные сообщества между собой. Это может быть темой обобщающего урока, и материал к нему нам следует накапливать на протяжении изучения всей серии.

Главная идея урока: *в лесу встречается большое количество различных видов организмов, и каждый из этих видов может жить только потому, что многие другие ви-*

ды, обитающие вместе с ним, создают необходимые для него условия существования. Центральное понятие — природное сообщество.

Основными понятиями, необходимыми для раскрытия главной идеи, являются: биологический вид, условия существования, среда обитания, межвидовые связи, пищевые цепи, природное равновесие. *Необходимые термины:* лес, среда обитания, видовое разнообразие, конкуренция, растительные ярусы, светолюбивые, теневыносливые, тенелюбивые растения, крона деревьев, подрост, лесная подстилка, природное равновесие.

Для усвоения основных понятий дети должны иметь необходимые *базовые знания*. В данной теме к ним относятся: понятие *биологический вид*; классификация организмов на бактерии, грибы, растения, животные, основные особенности перечисленных групп; типичные лесные растения, животные и грибы; влияние окружающей среды на живые организмы; требования растений и животных к среде обитания; жизненные формы растений и животных; способы перенесения неблагоприятных условий растениями и животными; влияние растений и животных на среду обитания (*средообразующая функция*); сравнительная характеристика роли растительных, животных, грибных и микроорганизмов в жизни леса; что такое круговорот веществ и его значение в природе. Внимательное изучение программ и учебников показывает, что все перечисленные знания с большей или меньшей степенью детализации дети получают в процессе обучения с I по IV класс, а значит, их можно актуализировать, на них можно опираться, можно изменять аспект рассмотрения.

Формулировка главной идеи урока, основных понятий и их признаков позволяет найти его оптимальную структуру. Очевидно, она должна соответствовать очередности изучения признаков основного понятия и обеспечивать системность получаемых знаний. Каждый этап урока, таким образом, получает выраженную смысловую очерченность, обозначенную собственным исследовательским вопросом и промежуточным выводом. Последовательность эта-





пов определяется учителем, но, вероятно, имеет смысл расположить материал в порядке возрастания новизны и сложности. В данном случае: 1 — высокое разнообразие видов и жизненных форм в лесу; 2 — различие требований к условиям обитания — основа для уменьшения конкуренции между видами и условие их совместного существования; 3 — средообразующая функция каждого вида — причина разнообразия условий в лесу и основа для совместного существования лесных видов; 4 — разнообразие связей между видами в лесу; 5 — природное равновесие как следствие совместного существования многих видов; 6 — сохранение условий для жизни каждого входящего в сообщество вида — необходимое условие для существования сообщества и его постоянства во времени. Итого 6 ступенек при изучении нового материала. Добавим ступеньку закрепления, а также организационную вводную и заключительную части. Таким образом, структура урока содержит 9 пунктов при общей длительности 40 минут. Это обстоятельство вынуждает учителя к поиску наиболее эффективных методов, позволяющих идти вперед быстрым темпом, получая при этом качественный результат. Учитывая, что к изучению этой темы дети подошли с обширными базовыми знаниями, которые накапливались в течение всего предыдущего периода обучения, вполне оправданным будет выбор проблемного обучения с использованием эвристических и исследовательских методов.

Не имея возможности в силу ограниченности объема статьи подробно описывать ход урока, ограничусь формулировкой исследовательских вопросов к каждому этапу урока, промежуточными выводами и предложением некоторых методических приемов. По ходу урока в конце каждого этапа заполняется итоговая таблица (табл. 1).

1-й этап. Организационный момент, сообщение темы урока: «Лес — природное сообщество» и главной задачи: понять и уметь объяснить, что такое природное сообщество и почему лес можно так называть (примерно 2 минуты).

2-й этап. Актуализация знаний (примерно 3 минуты). *Можно ли утверждать,*

Таблица 1

**Итоговая таблица к уроку
«Лес — природное сообщество»**

№	Признаки	Лес
1	Состав сообщества	Растения, животные, грибы, микроорганизмы
2	Виды растений	Много видов
3	Виды животных	Много видов
4	Виды грибов	Много видов
5	Формы растений	Разнообразны: деревья, кустарники, кустарнички, травы; светолюбивые, теневыносливые, тенелюбивые
6	Формы животных	Разнообразны: бегающие, роющие, летающие, лазающие, прыгающие; растительноядные, животоядные, всеядные; дневные, ночные
7	Конкуренция между видами	Слабая, потому что разные виды имеют разные требования к условиям жизни
8	Связи между видами	Разнообразны: изменяют условия, создавая возможность для жизни других видов; служат пищей, убежищем, лекарством, помощниками и т.п.
9	Природное равновесие	Существует: перечень видов и соотношение между ними сохраняются много лет
10	Устойчивость	Есть: лес может существовать тысячи лет
11	Условия сохранения	Сохранение условий для жизни всех входящих в сообщество видов, сохранение природного равновесия

что в лесу живет много разных видов организмов? Или: что вы можете сказать о числе разных видов, живущих в лесу? Докажите свою правоту. Какие формы растительных и животных организмов живут в лесу? (Деревья, кустарники и др., однолетние, многолетние, летающие, лазающие и т.п., растительноядные, животоядные и т.п.). Дидактический прием-игра. Например, побеждает тот, кто: последним называет вид или жизненную форму; правильно выбирает из комплекта иллюстраций изображения лесных видов и опреде-

ляет их жизненную форму. **Вывод:** в лесу совместно живут организмы очень многих видов. При этом в зависимости от их приспособлений к образу жизни они подразделяются на несколько типов жизненных форм.

3-й этап. Введение в новый материал (примерно 8 минут). *Почему так много видов может жить вместе? Какое правило должно соблюдаться, чтобы они не мешали друг другу? О чем свидетельствует факт совместного существования многих видов и жизненных форм?* Дидактический прием-игра (Т.П. Богданец, 2000): решение специальных задач. Пример задачи: имеются светолюбивые растения — деревья, теневыносливые — кустарники и тенелюбивые — травы. Каждому светолюбивому дереву требуется 3 м^2 площади. Под каждым деревом могут расти 3 теневыносливых куста, при этом площадь, занимаемая группой, состоящей из 1 дерева и 3 кустов, равна 4 м^2 . Под каждым кустом может разместиться по 10 тенелюбивых травянистых растений, при этом площадь, занимаемая группой из 1 дерева, 3 кустов и 30 трав, составляет 6 м^2 (для наглядности можно заготовить схематическое изображение перечисленных в задаче групп). Вопрос: в каком случае на площади 12 м^2 сможет жить наибольшее количество растений: 1 — если все растения светолюбивые; 2 — если есть светолюбивые и теневыносливые; 3 — если есть светолюбивые, теневыносливые и тенелюбивые? Решение задачи приводит детей к ответу: на площади 12 м^2 по условиям задачи могут жить или всего 4 светолюбивых растения; или 3 светолюбивых и 9 теневыносливых растений — всего 12; или 2 светолюбивых, 6 теневыносливых и 60 тенелюбивых — всего 68 растений. Таким образом, если сочетаются светолюбивые, теневыносливые и тенелюбивые растения, то на одной и той же площади может расти наибольшее число растений. **Вывод:** 1 — важнейшим правилом совместного существования многих видов является отсутствие конкуренции между ними из-за разных требований к условиям жизни; 2 — при разных требованиях к условиям жизни на одном и том же пространстве может жить большее число видов;

3 — если много видов, имеющих разные требования к условиям жизни, живут вместе — значит, в лесу много разных условий.

4-й этап. Новый материал (примерно 5 минут). *Почему в лесу много разных условий? Как они возникают?* Возможные дидактические приемы: эвристическая беседа, использование аналогий, перенос знаний в новую ситуацию. Из задачи: светолюбивые и теневыносливые растения создали условия для жизни тенелюбивых. **Вывод:** 1 — каждый вид изменяет среду обитания, создает условия для существования каких-то других видов; 2 — чем больше видов, тем разнообразнее условия; а чем разнообразнее условия, тем больше видов может жить вместе; 3 — создание условий для жизни других видов — важнейшая связь между видами в лесу.

5-й этап. Новый материал. Актуализация знаний, их расширение и углубление (примерно 8 минут). *Что за условия создают виды друг для друга и какие конкретные связи их могут связывать?* Дидактические приемы: эвристическая беседа, использование наглядных пособий, схем и т.п., демонстрирующих конкретные примеры взаимодействия видов. **Вывод:** разные виды организмов связаны между собой разнообразными связями: служат друг другу пищей, домом, убежищем, лекарством и т.д., создают необходимую влажность, свет, почву, защищают от ветра, переносят семена, пыльцу и т.п.

6-й этап. Новый материал. Актуализация знаний (примерно 4 минуты). *Долго ли может существовать лес? Что такое «природное равновесие»?* Дидактические приемы: беседа, обращение к историческим фактам, использование наглядных пособий. **Вывод:** леса могут существовать тысячи лет, для них характерно природное равновесие, которое проявляется в относительном постоянстве видового состава, межвидовых взаимодействий, условий жизни в лесу.

7-й этап. Актуализация знаний, углубление в новом аспекте (примерно 4 минуты). *Что может нарушить природное равновесие?* Дидактический прием: рассказ учителя или эвристическая беседа. **Вывод:** природное равновесие может нару-





Признаки природного сообщества

№	Признаки	Природное сообщество		
		Лес	Луг	Водоем
1	Состав сообщества	Растения, животные, грибы, микроорганизмы	Растения, животные, грибы, микроорганизмы	Растения, животные, грибы, микроорганизмы
2	Виды растений	Много видов	Много видов	Много видов
3	Виды животных	Много видов	Много видов	Много видов
4	Виды грибов	Много видов	Много видов	Много видов
5	Формы растений	Разнообразны: деревья, кустарники, травы; светолюбивые, теневыносливые, тенелюбивые	Разнообразны: высокие травы, низкие травы, стелющиеся травы, однолетние, многолетние	Разнообразны: плавающие, прикрепленные, погруженные в воду, полупогруженные
6	Формы животных	Разнообразны: бегающие, роющие, летающие, лазящие, прыгающие; растительноядные, животнойядные, всеядные; дневные, ночные	Разнообразны: бегающие, роющие, летающие, прыгающие; растительноядные, животнойядные, всеядные; дневные, ночные	Разнообразны: активно плавающие, парящие в воде, зарывающиеся в грунт, сидячие, ползающие, бегающие по поверхности
7	Конкуренция между видами	Слабая, потому что разные виды имеют разные требования к условиям жизни	Слабая, потому что разные виды имеют разные требования к условиям жизни	Слабая, потому что разные виды имеют разные требования к условиям жизни
8	Связи между видами	Разнообразны: изменяют условия, создавая возможность для жизни других видов; служат пищей, убежищем, лекарством, помощниками и т.п.	Разнообразны: изменяют условия, создавая возможность для жизни других видов; служат пищей, убежищем, лекарством, помощниками и т.п.	Разнообразны: изменяют условия, создавая возможность для жизни других видов; служат пищей, убежищем, лекарством, помощниками и т.п.
9	Природное равновесие	Существует: перечень видов и соотношение между ними сохраняются много лет	Существует: перечень видов и соотношение между ними сохраняются много лет	Существует: перечень видов и соотношение между ними сохраняются много лет
10	Устойчивость	Есть: лес может существовать тысячи лет	Есть: луг может существовать тысячи лет	Есть: водоем может существовать тысячи лет
11	Условие сохранения	Необходимо сохранение условий для жизни всех входящих в сообщество видов, сохранение природного равновесия	Необходимо сохранение условий для жизни всех входящих в сообщество видов, сохранение природного равновесия	Необходимо сохранение условий для жизни всех входящих в сообщество видов, сохранение природного равновесия

шить изменение условий (иногда для жизни даже одного вида).

8-й этап. Закрепление, итоговые выводы (примерно 4 минуты). Дидактический прием: обсуждение итоговой таблицы. **Общие выводы:** 1 — в лесу встречается большое количество различных видов организмов, и каждый из этих видов может

жить только потому, что многие другие виды, обитающие вместе с ним, создают необходимые для него условия существования. *Поэтому лес является природным сообществом;* 2 — в природном сообществе живет много разных видов, которые не только не мешают друг другу, но и создают условия для жизни друг друга, часто не могут жить

Сравнительная характеристика сообществ луга и поля

№	Признаки	Луг	Поле
1	Происхождение	Природное	Создано человеком
2	Состав сообщества	Растения, животные, грибы, микроорганизмы	Преимущественно растения
3	Виды растений	Много видов	Мало (преимущественно один)
4	Виды животных	Много видов	Мало видов
5	Виды грибов	Много видов	Мало видов
6	Формы растений	Разнообразны: высокие травы, низкие травы, стелющиеся травы, однолетние, многолетние	Однообразны
7	Формы животных	Разнообразны: бегающие, роющие, летающие, прыгающие; растительноядные, животновядные, всеядные; дневные, ночные	Разнообразны
8	Конкуренция между видами	Слабая, потому что разные виды имеют разные требования к условиям жизни	Сильная конкуренция между культурными и дикими видами
9	Связи между видами	Разнообразны: изменяют условия, создавая возможность для жизни других видов; служат пищей, убежищем, лекарством, помощниками и т.п.	Слабо выражены из-за малого числа видов
10	Природное равновесие	Существует: перечень видов и соотношение между ними сохраняются много лет	Отсутствует: видовой состав поддерживается искусственно (борьба с сорняками и «вредителями»)
11	Устойчивость	Есть: луг может существовать тысячи лет	Нет
12	Условие сохранения	Необходимо сохранение условий для жизни всех входящих в сообщество видов, сохранение природного равновесия	Необходима постоянная поддержка и возобновление человеком

друг без друга и находятся друг с другом в природном равновесии.

9-й этап. Организационный момент, подведение итогов, домашнее задание (примерно 2 минуты).

На дом можно задать работу с учебником, а также с дополнительной литературой по поиску примеров, подтверждающих (или опровергающих) итоговую таблицу.

Сохраняя разработанную структуру урока, изучаем темы «Луг — природное сообщество» и «Водоем — природное сообщество», получаем в итоге аналогичные

таблицы, которые при сведении в одну дают детям представление о природном сообществе как таковом. При ознакомлении с сообществом, которое создано человеком, например полем, убедимся в том, что при наличии сходства с естественными системами многие его признаки альтернативны: искусственно поддерживается бедный видовой состав, за счет чего происходит потеря равновесия и устойчивости.

Привожу итоговую таблицу к серии уроков о природных сообществах (табл. 2) и сравнительную таблицу характеристик луга и поля (табл. 3).





Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников

С.В. ПОПОВА,

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

«Первоклассник — это человек, который еще хочет ходить в школу», — написала в местной газете журналистка, мама девочки-первоклассницы. Как следует организовать процесс обучения, чтобы превратить любопытство малыша в стойкий познавательный интерес школьника? Ответ на этот вопрос ищут ученые-педагоги, психологи и учителя-практики. Предпримем такую попытку и мы.

Изменение условий жизни и деятельности ребенка 6–7 лет при поступлении в школу по сути своей является стрессом. К новой бытности первокласснику надо адаптироваться. На наш взгляд, возможна такая организация процесса обучения, при которой начинающий ученик сможет успешно реализовать появившееся у него в дошкольном детстве стремление к обретению нового статуса (нетерпеливое желание поскорее вырасти, мечта стать школьником, часто мотивированная внешней атрибутикой предвостановленных изменений). Личностно ориентированный подход к учебной деятельности, нацеленный на обеспечение комфортности малыша в новых жизненных условиях, снижает риск дезадаптации первоклассников, сокращает срок «врастания» в школьную бытность, настраивает внутренний мир ребенка на активную познавательную деятельность в будущем.

В научной литературе сформулированы общие условия, при которых адаптация к школьной жизни протекает наиболее успешно. К ним относятся: создание материально-технического обеспечения пространства (Ш.А. Амонашвили, В.А. Петровский); подбор соответствующих возрастным особенностям учащихся методов и

приемов обучения (Н.В. Бабкина, Т.А. Ладьяженская, А.А. Леонтьев, В.А. Сухомлинский, Г.А. Цукерман); учет индивидуально-личностных качеств учеников. Теории известно многое. В то же время известный американский педагог и психолог У. Гласер обследовал жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения и утверждает, что «основной бич школы — проблема неудачников» [1]¹. Если в дошкольном детстве ребенок чувствует себя достаточно приспособленным к окружающему миру, так как имеет соответствующие его возрасту знания о нем, оптимистично и радостно смотрит в будущее, то, придя в школу, он часто получает клеймо неудачника. По мере накопления неудач, неудовлетворения и ощущения беспомощности, появляющихся в школьной жизни, оптимистичные и светлые надежды субъекта рушатся. Состояние же комфорта несет с собой чувство удовлетворения собственной деятельностью, рождает положительные мотивы к ее продолжению, ведет к индивидуальному личностному росту каждого ученика. Вывод ясен: комфортность обучения — условие ее успешности.

В обеспечении комфортности обучения большую роль играют взрослые участники образовательного процесса — учителя и родители. Личностные качества педагога, сохранение тесных эмоциональных контактов малышом со взрослыми членами семьи, постоянное и дружелюбное, конструктивное взаимодействие педагогов и родителей — залог создания и развития общего положительного эмоционального фона отношений в новом социальном пространстве, где сотрудничество учителей и родите-

¹ В статье в квадратных скобках указаны цифры, обозначающие порядковый номер работы, помещенной в разделе «Использованная литература». — *Прим. ред.*

лей обеспечивает снижение уровня тревожности у всех действующих в нем субъектов. Это позволяет сделать период адаптации первоклассников недолгим, а его результаты — высокими.

С точки зрения психологов, *комфорт* — это психофизиологическое состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности ребенка в результате оптимизации его взаимодействия с внутренней средой [2]. Педагоги же считают комфорт качественной характеристикой организации внутришкольной среды и образовательной деятельности школьника в результате реализации его способностей и возможностей, удовлетворения от учебной деятельности, согласованности в общении с учителями и сверстниками. В психологически комфортном педагогическом процессе у всех его участников возникают положительные эмоции, которые становятся движущей силой поведения ученика и благоприятно влияют на учебную среду, генерируя конструктивное, благонамеренное, коммуникативное поведение ребенка, обеспечивая выбор им созидательных, рациональных способов и моделей взаимодействия со школьным окружением и его субъектами. При отсутствии позитивных личностных контактов первоклассник не просто оказывается в дискомфортном состоянии, он буквально перестает понимать обращенные к нему просьбы, слова учителя, исключает себя из учебного процесса, испытывает отрицательные эмоции, блокирует познавательную активность. Если же ситуативные эмоции неприятия становятся частым спутником первоклассника, то у него формируется стойкая дезадаптация к школьной жизни вообще.

В случае успешной адаптации к школе ведущей деятельностью младшего школьника постепенно становится учебная, пришедшая на смену игровой. У 6–7-летних учеников имеются и познавательные потребности, более того, в учебном труде возможно достижение ими интеллектуального комфорта — удовлетворения потребности в получении новой информации. Непременным условием этого является соответствие уровня сложности проблемных задач, предлагаемых для решения, возрасту, интересам

и индивидуальным особенностям мышления первоклассников. Достижение интеллектуального комфорта на уроке требует смены видов деятельности, обеспечения каждому ученику возможности работать в доступном ему темпе, получения им собственного, лично значимого результата учебной работы, укрепляющего веру ребенка в его познавательные возможности. Следует отметить важную роль творческого характера учебной деятельности для возникновения у первоклассников состояния психологического комфорта.

Рассмотрим, как все вышесказанное реализуется в преподавании математики по учебно-методическому комплекту «Гармония» (автор Н.Б. Истомина). Первые 7 уроков в I классе проводятся по теме «Признаки предметов. Счет предметов (устная нумерация)». Система заданий, содержащихся в учебнике, в тетрадях с печатной основой, является прообразом сценария уроков. Их содержание дает возможность учесть дошкольный жизненный опыт учеников, сделать его фундаментом для формирования познавательного интереса у каждого первоклассника, а грамотная организация работы позволяет установить в классном коллективе доброжелательные отношения уважения и взаимопомощи.

На первом уроке математики мы говорим о праздничной линейке, посвященной Дню знаний.

— На линейке вы видели много учеников. Они отличаются друг от друга, но чем-то они похожи, то есть имеют общие признаки. Подумайте и скажите, в чем сходство и отличие учащихся?

Ответы учащихся разнообразны. Одни называют различия в возрасте или указывают на принадлежность учеников к разным классным коллективам, другие делят школьников на мальчиков и девочек.

— В окружающем нас мире много объектов. Внимательный наблюдатель найдет множество признаков сходства и отличия в них.

Я продолжаю беседу и с радостью отмечаю: многие мои ученики буквально загораются желанием проявить себя именно такими: внимательными и умеющими наблю-





дать. Мне же предстоит организовать учебную деятельность так, чтобы это им удалось. Затем объектом нашего наблюдения становится классная комната: детали ее оформления, элементы интерьера, а также цветы, принесенные учениками на 1 сентября. В букетах мы находим одинаково окрашенные цветы, растения одного вида (астры, розы, гладиолусы); в классе мы отмечаем одинаковую форму окон и различия в их оформлении, разное количество книг на полках шкафа, но одинаковый размер пособий на отдельных стеллажах. После того как в работу включились все первоклассники, мы обращаемся к учебнику математики и после краткого общения знакомства с ним читаем первое задание: «Чем похожи предметы? Чем отличаются?» В подзаголовке темы в пособии вынесены слова: ЦВЕТ. ФОРМА. РАЗМЕР. Ученики, умеющие читать, употребляют эти термины в своих ответах, обогащая и свой понятийный аппарат, и умственный арсенал одноклассников. Оказывается, первый ряд рисунков — листья, и этим они все похожи. Они зеленого цвета, значит, этот признак одинаков. А вот размером листья отличаются, хотя имеются в ряду и объекты одинаковой формы. Так, используя жизненный опыт учеников, я обеспечиваю каждому первокласснику возможность поучаствовать в беседе, а по сути помочь включиться в учебный процесс без специальных инструкций и принуждения.

Некоторые ученики уже до школы научились считать. Подбор рисунков в задании дает и им возможность показать свои знания: подсчитать количество точек на спинках божьих коровок, обнаружить различие в нем, сравнить соответствующие числа и назвать это признаком отличия насекомых. Не спешу хвалить «знатоков», жду появления в глазах первоклассников искорок согласия, интереса к достижениям сверстников, желания быть не менее компетентным в будущих ответах. Начавшаяся «взаимообучение» мы продолжим и на следующих уроках.

Смена видов деятельности — наше общее оружие против усталости. Следующее задание учебника — рисование бордюров по образцу. Делают это учащиеся цветными карандашами в рабочих тетрадях, будто

вернулись в дошкольное детство, на столь любимые ими занятия по изобразительному искусству в детском саду. Я отмечаю вслух, что теперь мы ученики и отрезки будем стараться проводить ровно, а цвет чередовать, внимательно рассматривая рисунок в учебнике. Именно так и поступает большинство моих подопечных. Прохожу вдоль парт, стараюсь одного малыша приобщить прикосновением и взглядом, другого успокоить строгостью мимики или жестом, третьего погладить и молчаливо одобрить: мол, все у тебя получится! Неудивительно, что у многих первоклассников возникает впоследствии желание более активно включиться в деятельность, в новый учебный диалог или продолжить тренировку в рисовании собственных творений дома. Исчезает напряжение, вызванное новизной обстановки и окружения, боязнь неудачи, возникает вера в собственные возможности.

Еще более естественно превращается игра в учебную деятельность во время занятий, организованных нами на свежем воздухе. Сотрудничество с родителями моих учеников позволило разделить класс на две группы, с одной из которых проводили подвижные игры родители, а с другой — занимался учитель. Долгое время после того, как закончился период адаптации и подобные встречи прекратились, первоклассники с теплым чувством вспоминали такие особенные и очень полюбившиеся им занятия. Мы постепенно превращались в классный коллектив, в котором царствует атмосфера доброты и сотрудничества, взаимопомощи и принятия индивидуальности каждого его члена.

Материала для наблюдений и сравнений в природе, среди творений человека в окружающем мире более чем достаточно. Подбор листьев одинакового цвета, формы и размера; выделение одинаковых или отличающихся друг от друга по различным признакам элементов фасадов рядом стоящих зданий; игры, соревнования с мячами, кеглями и обручами, предварительно разбитыми на группы по имеющимся признакам сходства, — вот далеко не полный перечень наших упражнений во время выходов в «большой» мир. Наблюдения за явлениями, окружающими нас объектами, изменения-



ми, происходящими с ними, предоставляют широкий простор для выполнения умственных операций сравнения, классификации, обобщения, а грамотная организация учебной деятельности способствует возникновению у каждого первоклассника важного чувства принадлежности к новой общности, желание быть успешным в обретаемом статусе школьника, обучаться и развиваться.

Возвратившись из школы домой, ученики делятся с родителями мыслями, возникшими в ходе работы, но не высказанными пока в классе. Происходит настройка внутреннего мира первоклассников на положительное восприятие последующей учебной деятельности.

Следует отметить, что в ходе обучения учитель выполняет функцию «фасилитатора». (Фасилитация — процесс и феномен облегчения, оптимизации действий одного человека при активном, поддерживающем присутствии другого.) На наш взгляд, это и функция, и миссия современного педагога. Концепция курса математики Н.Б. Истоминой, логика его построения, система заданий многочисленных учебных пособий комплекта, творчество самого педагога позволяют организовать реальный процесс обучения, учитывая имеющийся у первок-

лассников жизненный опыт. Особенности личности каждого ученика становятся не камнем преткновения для всех участников учебного процесса, а «изюминкой» отдельного ученика, «кирпичиком» в фундаменте ситуации его личного успеха и здании общего комфорта, выстраиваемом в процессе обучения. Так осуществляется дифференцированный подход, обеспечивается достижение быстрой и успешной адаптации первоклассников к школьной жизни. В нашем коллективе высокого уровня адаптации к концу первой четверти достигли 88 % учеников, среднего — 12 %. Надеемся, что нам удалось осознать и достойно воплотить в учебную практику идеи и достижения ученых-педагогов, методистов, психологов, разрабатывающих теорию и практику современного личностно ориентированного образовательного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Глассер У.* Школа без неудачников: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1991.
2. *Бугаева Н.Н.* Комфорт младших школьников в образовательной деятельности // Начальная школа. 2004. № 2.
3. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать? М.: Просвещение, 1991.

Психолого-педагогический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе

Из опыта работы учителей начальных классов

П.Н. ЛОСЕВ, С.В. ДЕЙС,
г. Красноярск

Первые дни ребенка в школе сопряжены с более или менее продолжительной адаптацией. Его психика в этот период испытывает определенную нагрузку, так как резко изменяется образ жизни, увеличиваются и качественно усложняются требования, предъявляемые со стороны учителя и родителей. В связи с этим возможно возник-

новение определенных адаптационных затруднений.

В последнее время увеличивается количество детей, которые уже в начальной школе не справляются с учебной программой. Они требуют к себе особого внимания со стороны педагога и психолога, так как хроническое отставание в начальной школе



отрицательно сказывается на дальнейшем интеллектуальном и личностном развитии учащихся.

В настоящее время большинство учителей недостаточно четко представляют себе цели и возможности психолого-педагогического анализа адаптационного периода, не владеют навыками его осуществления. Компетентный учитель предотвращает развитие дезадаптации, содействует преодолению возникающих адаптационных затруднений, обеспечивает более быстрое включение первоклассников в учебную деятельность и в конечном счете содействует их развитию.

Современные психологи предлагают различные методики определения уровня дезадаптации первоклассников. Нас заинтересовал опросник дезадаптации, предложенный Л.М. Ковалевой и Н.Н. Тарасенко, который помогает систематизировать представление о ребенке, начинающем учиться в школе. Названная методика адресована учителям начальной школы. Она состоит из 46 нижеследующих утверждений, 45 из которых касаются возможных вариантов поведения ребенка в школе, а один — участия родителей в воспитании.

1. Родители совершенно устали от воспитания, почти не бывают в школе.

2. При поступлении в школу ребенок не владел элементарными учебными навыками (не умел считать, не знал буквы и т.п.).

3. Ученик не знает многое из того, что известно большинству детей его возраста, например, дни недели, времена года, сказки и т.п.

4. У первоклассника плохо развиты мелкие мышцы рук: он испытывает трудности при письме, у него получаются неравномерные буквы и т.п.

5. Ученик пишет правой рукой, но со слов родителей является переученным левшой.

6. Первokлассник пишет левой рукой.

7. Часто ученик бесцельно двигает руками.

8. Первokлассник часто моргает.

9. Ребенок сосет палец или ручку.

10. Ученик иногда заикается.

11. Первokлассник грызет ногти.

12. У ребенка хрупкое телосложение, маленький рост.

13. Ребенок явно «домашний», нуждается в доброжелательной атмосфере, любит, когда его гладят, обнимают.

14. Ученик очень любит играть, играет даже на уроках.

15. Такое впечатление, что ребенок младше других детей, хотя по возрасту он их ровесник.

16. Речь первоклассника инфантильная, напоминает речь 4–5-летнего ребенка.

17. Ученик чрезмерно беспокоен на уроках.

18. Ребенок быстро примиряется с неудачами.

19. Первokлассник любит шумные, подвижные игры на переменах.

20. Ученик не может долго сосредоточиться на одном задании, всегда старается сделать побыстрее, не заботясь о качестве.

21. После интересной игры, физической паузы ребенка невозможно настроить на серьезную работу.

22. Ученик долго переживает неудачи.

23. При неожиданном вопросе учителя ребенок часто теряется. Если дать время на обдумывание, то он может ответить хорошо.

24. Первokлассник очень долго выполняет любое задание.

25. Домашние задания ребенок выполняет гораздо лучше классных (разница очень существенная, больше, чем у других детей).

26. Ученик очень долго перестраивается с одной деятельности на другую.

27. Ребенок часто не может повторить за учителем самый простой материал, при этом демонстрирует отличную память, когда речь идет об интересующих его вещах (например, знает марки машин, но не может повторить простое правило).

28. Первokлассник требует к себе постоянного внимания со стороны учителя. Почти все делает только после персонального обращения «Пиши!» и т.п.

29. Ученик допускает много ошибок при списывании.

30. Чтобы отвлечь ребенка от задания, достаточно малейшей причины: скрипнула дверь, что-то упало и т.д.

31. Первokлассник приносит в школу игрушки и играет на уроках.



32. Ученик никогда ничего не сделает сверх положенного минимума: не стремится узнать что-то, рассказать.

33. Родители жалуются, что с трудом усаживают ребенка за уроки.

34. Такое впечатление, что на уроках ученику плохо, он оживает только на переменах.

35. К выполнению заданий ученик не любит прилагать никаких усилий, если что-то не получается, бросает, ищет каких-то оправданий, например, болит рука, живот, голова и т.п.

36. У ребенка не совсем здоровый вид (худенький, бледный).

37. К концу урока первоклассник работает хуже, часто отвлекается, сидит с отсутствующим видом.

38. Если что-то не получается, то ребенок раздражается, плачет.

39. Ученик плохо работает в условиях ограниченного времени. Если его торопить, может совсем «отключиться», бросить работу.

40. Первоклассник часто жалуется на усталость, головную боль.

41. Ребенок почти никогда не отвечает правильно, если вопрос поставлен нестандартно и требует сообразительности.

42. Ответы ученика становятся лучше, если есть опора на какие-то внешние объекты (считает пальцы и т.п.).

43. После объяснения учителя не может выполнить аналогичное задание.

44. Ребенок затрудняется применять ранее усвоенные понятия, навыки при объяснении учителем нового материала.

45. Первоклассник часто отвечает не по существу, не может выделить главное.

46. Такое впечатление, что ученику трудно понять объяснение, так как основные навыки, понятия у него не сформированы.

При работе с опросником по данной методике учитель должен на бланке ответов (см. ниже) вычеркнуть номера, в которых описаны фрагменты поведения, характерные для конкретного ребенка.

Бланк разделен вертикальной линией. Если вычеркнутый номер находится слева от линии, то при обработке он дает один балл, если справа — два балла. Макси-

Бланк ответов

1		РО
2	3 4	НГШ
5 6		Л
7 8 9	10 11	НС
12 13 14	15 16	И
17 18 19	20 21	ГС
22 23	24 25 26	ИНС
27	28 29 30	НП
31 32 33	34 35	НМ
36	37 38 39 40	АС
41 42	43 44 45 46	НИД

мальная сумма баллов — 70. Подсчитав, какую сумму баллов набрал ученик, можно определить его коэффициент дезадаптации: $K = n / 70 \cdot 100$, где n — количество баллов, набранных первоклассником.

Анализ полученных результатов позволяет интерпретировать значения коэффициентов следующим образом:

- показатель до 14 % является нормальным;
- показатель от 15 до 30 % свидетельствует о средней степени дезадаптации;
- показатель свыше 30 % указывает на серьезную степень дезадаптации;
- если коэффициент свыше 40 %, то ученик, как правило, нуждается в консультации психоневролога.

В бланке ответов номера утверждений сгруппированы по факторам поведения, указанным справа:

- РО — родительское отношение;
- НГШ — неготовность к школе;
- Л — леворукость;
- НС — невротические симптомы;
- И — инфантилизм;
- ГС — гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность;
- ИНС — инертность нервной системы;
- НП — недостаточная произвольность психических функций;
- НМ — низкая мотивация учебной деятельности;
- АС — астенический синдром;
- НИД — нарушения интеллектуальной деятельности.

Такое построение бланка дает возможность быстро сориентироваться, определить, какой фактор (или группа факторов) лежит в основе дезадаптации.



Работая по данной методике, мы усовершенствовали и упростили форму обработки информации, сгруппировав все данные об учащих в единой таблице (см. табл. на с. 55).

При подсчете баллов для каждого учащегося используется образец бланка ответов, приведенного выше, т.е. номера, находящиеся слева от вертикальной линии в бланке, дают один балл, а номера, находящиеся справа, — два балла.

По результатам опроса были выделены три группы учеников:

- 1-я группа — коэффициент дезадаптации от 0 до 14 %; в эту группу входят 10 человек. Это хорошо адаптированные первоклассники;
- 2-я группа — коэффициент дезадаптации от 15 до 30 %; в эту группу входят 6 человек, что соответствует средней степени дезадаптации;
- 3-я группа — коэффициент дезадаптации выше 30 %; «группа риска», в ней 7 человек, причем 4 из них имеют коэффициент дезадаптации выше 40 %. Это учащиеся, нуждающиеся в консультации психоневролога.

В ходе нашего эксперимента установлено, что примерно 48 % хорошо адаптированные ученики, т.е. они легко включились в школьную жизнь. Эти первоклассники в основном из благополучных семей, где родители уделяют много внимания их развитию, беседуют о школе, формируя положительную мотивацию к обучению. Они хорошо подготовлены к школе, обладают широким кругом познавательных интересов, легко вступают в коммуникативные отношения с учителем и сверстниками, с удовольствием отвечают на уроках. Такие качества с первых же дней учебы позволили им ощутить свои успехи, что еще больше повысило учебную мотивацию.

Во 2-ю группу, выделенную в результате нашего исследования, вошел 21 % учащихся (средняя дезадаптация). Они отличаются неравномерностью развития, т.е. при достаточно высоких показателях развития мышления страдает произвольность поведения. Эти ученики инфантильны, на уроках часто отвлекаются, поэтому не успевают вовремя выполнить задание или пра-

вильно ответить, требуют к себе постоянного внимания со стороны учителя, почти все делают после неоднократного персонального обращения: «Пиши, работай...». В эту группу также попали первоклассники, которые не посещали до школы детский сад. Они тяжело привыкают к новому окружению, режиму, требованиям. Учитель должен стараться быть к этим детям максимально доброжелательным, тактичным (Анечка, Ванечка...). В эту группу также входят ученики с плохим развитием мелкой моторики. Им рекомендовано заниматься пальчиковой гимнастикой, массажем пальцев и рук, пластилином, штриховкой и т.п. Кроме того, сюда относятся первоклассники с нарушением интеллектуальной деятельности. Такие ученики прилагают много усилий к достижению успеха, а поэтому у них снижена учебная мотивация.

Третью группу можно назвать «группой риска». В нее вошло примерно 30 % учащихся, у которых наблюдаются множественные нарушения в различных сочетаниях. Особенно характерно следующее сочетание факторов:

- недостаточная произвольность психических функций;
- гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность;
- низкая мотивация;
- низкая интеллектуальная деятельность.

При таком сочетании факторов процесс обучения проходит особенно тяжело, так как этих первоклассников привлекают только интересующие их вещи, а простой учебный материал не воспринимается. Они очень шумно ведут себя на уроках и переменах, делают все быстро и как попало, с большим трудом переключаются с одного вида деятельности на другой или вовсе не переключаются, легко примиряются с неудачами, не любят прилагать никаких усилий, чтобы хорошо выполнить задание. Такие ученики почти никогда не отвечают на вопросы, требующие сообразительности, они считают на пальцах, не умеют выделять главного, существенного, также затрудняются применять ранее усвоенные правила и понятия при объяснении нового материала.

В заключение необходимо отметить, что данная методика позволяет учителю вы-



№ п/п	Группы факторов, лежащих в основе дезадаптации	РО	НГШ	Л	НС	И	ГС	ИНС	НП	НМ	АС	НИД	Коеф-т дезадаптации, л (к-во баллов), $K = n / 70 \cdot 100$	
	Фамилия, имя ребенка	1	2, 3, 4	6, 5	7, 8, 9, 10, 11	12, 13, 14, 15, 16	17, 18, 19, 20, 21	22, 23, 24, 25, 26	27, 28, 29, 30	31, 32, 33, 34, 35	36, 37, 38, 39, 40	41, 42, 43, 44, 45, 46		
1	Алеша П.				9		19		29				4	5,7
2	Алена К.					12							1	1,4
3	Аня А.		4		7, 9	14, 16	17, 18, 19, 20, 21	26	28, 30	31, 32, 33, 34	37	41, 42, 44, 46	33	47,1
4	Антон К.					13, 16		23, 24, 26	28	32		41, 42, 43, 44, 46	19	27,1
5	Настя Д.			6	9, 10			23, 25				42, 44, 45	12	17,1

явить уровень дезадаптации ребенка к школе, отследить факторы, лежащие в ее основе, а также более эффективно и своевременно спланировать коррекционную работу с

первоклассником и его родителями. Кроме того, этот материал может быть положен в основу более углубленного обследования ученика специалистами.

Подготовка учителя к уроку математики: каждодневная рутина или ежедневное творчество?

Е.Г. КОЗЛОВА,

учитель начальных классов, аспирантка Мурманского педагогического университета

Каждый день, идя на работу, учитель разрабатывает накануне не менее трех уроков различного предметного содержания. Любой из нас, планируя открытый урок, начинает готовиться к нему за неделю, составляя его план, придумывая интересные методические «ходы». Так ли поступаем мы, идя на «обычный рабочий урок»? Будем честны: конечно нет! Реально, в жизни, известный психолого-дидактический постулат «каждый урок должен быть интересным, развивающим и обучающим одновременно» является лишь декларацией, реализовать которую в своей работе многие учителя полагают невозможным.

Рассмотрим процесс подготовки педагога к уроку математики как методическую

задачу. При решении любой задачи необходимо провести анализ исходных данных (*что у нас есть?*), определить цель или вид конечного результата (*что мы хотим получить?*), а затем наметить способ достижения этого результата (*как из того, что у нас есть, получить то, что мы хотим?*).

Анализ исходных данных адресует нас к дидактике обучения, а именно к принципам обучения как опоре при конструировании учебного процесса в целом и на конкретном уроке. Теоретически в современной дидактике рекомендуется идти *от принципов к содержанию*, т.е. предполагается, что если имеется принцип, то он определяет отбор содержания и способ построения его изучения. Далее предполагается органичный пе-



реход *от содержания к методам и средствам* его изучения (т.е. особенности содержания обуславливают особенности методики обучения), а потом — к *организационным формам*. Иными словами, определяющим началом являются принципы обучения, которые, в свою очередь, являются сутью той или иной теории обучения.

Из курса дидактики учителю известно, что сегодня существуют разные теории, в которых по-разному определяются оптимальные способы построения учебной деятельности и по-разному объясняется, как происходит научение, что, в свою очередь, обуславливает разные подходы к построению психолого-педагогических принципов для разработки методик обучения, рассчитанных на развивающий эффект. Назовем наиболее известные из них.

1. Теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений, умственных действий (П.Я. Гальперин).
2. Теория формирования научных понятий у школьников (В.В. Давыдов).
3. Теория проблемного обучения (Л.В. Занков, А.М. Магюшкин).

Следование той или иной теории определяет позицию педагога в решении следующей методической задачи: *постановка цели урока, т.е. формулировка желаемых результатов*. Цель урока определяется дидактической позицией учителя: что он хочет делать на уроке — учить (давать знания, отрабатывать умения и навыки) или развивать в процессе обучения (т.е. развивать на содержательном материале)? От определения этой позиции зависит его ориентация на типовую (классическую) структуру урока в соответствии с классической системой дидактических принципов: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль, повторение; или структуру развивающего урока в соответствии с системой, например, дидактических принципов Л.В. Занкова: подготовительная работа к постановке проблемной ситуации, постановка проблемной ситуации, организация осознания учебной задачи и ее принятия детьми, подготовка и организация системы моделирующих действий (или заданий) для решения проблемной ситуации, организация процесса осознания необходи-

мости и рациональности нового знания, организация ситуации, стимулирующей перенос нового знания или умения на расширенный содержательный объем, обобщение этого знания или умения и упрочение его в виде обобщенного способа действий или обобщенного понятия.

На первый взгляд последний перечень кажется крайне сложным, поскольку сформулирован в новой, достаточно непривычной многим педагогам лексике современной теории и психологии обучения. Реально при подготовке к уроку составляющие дидактические позиции органически «перетекают» одна в другую, и педагогу остается лишь следить за тем, чтобы процесс не остановился «в трудном месте» и завершился искомым обобщением.

Очевидно, что в центре рассматриваемой методической технологии стоит *умение педагога организовать проблемную ситуацию* на уроке (на рассматриваемом математическом содержании), причем «подать» ее в такой форме, чтобы ученики поняли суть проблемы и захотели выполнить действия по ее решению (принятие учебной задачи и организация учебной мотивации). Следующее важнейшее методическое умение — это *умение построить систему моделирующих действий ребенка* с изучаемым понятием или способом действий. При этом чем младше ребенок, тем значимее роль вещественных моделей понятий или способов действий. И наконец, последнее — это методическое умение так организовать *процесс «подведения итога» деятельности*, чтобы учащиеся самостоятельно сформулировали искомый вывод, причем на максимально возможном на данный момент уровне обобщения.

Две рассмотренные выше дидактические схемы (классическая и развивающая) определяют *внешнюю структуру урока* (этапы урока, на которых решаются те или иные дидактические задачи). Однако этим не исчерпываются базовые компоненты урока математики. Следует помнить, что содержание курса математики в настоящее время также является внешним компонентом, никак не связанным с рассмотренными выше принципами (оно задается государственным стандартом). Иными словами, рас-

смотренные принципы теории обучения не определяют сегодня содержания обучения младших школьников математике. Это содержание является совершенно самостоятельным, более того, это содержание и сегодня традиционно настолько, что в целом практически не отличается от содержания, изучавшегося нашими бабушками и дедушками в начале века.

Возможно, именно поэтому практически все методические исследования последних десятилетий, порожденные процессом «поворота школы лицом к ребенку», процессом упрочения позиций развивающего обучения разрабатывают, главным образом, проблемы *управляемых изменений методов обучения младших школьников* (сегодня это принято называть «технологии»).

Таким образом, реально «управляемая» учителем область технологии развивающего обучения на сегодня ограничена внутренней структурой урока (поскольку принципы обучения дает ему принятая им теория обучения, а содержание обучения — государственная программа обучения и требования к знаниям, умениям и навыкам школьников по окончании начальной школы).

Обратимся к этой внутренней структуре урока, которая, по нашему мнению, предоставляет учителю не так мало возможностей, как это кажется на первый взгляд. Рассмотрим, из чего складывается *умение планировать и разрабатывать внутреннюю структуру урока*. Эта структура определяется *содержанием и последовательностью учебных заданий, взаимосвязью между ними*, в свою очередь, от нее зависит характер деятельности учеников при изучении математических понятий и способов действий с ними.

Таким образом, внутреннюю структуру урока определяет система заданий (упражнений), выполняя которые ученик знакомится с существенными свойствами математических объектов, их взаимосвязью и взаимозависимостями, с новыми понятиями, приобретает знания и умения, продвигаясь в своем развитии. От того, какие задания подбирает педагог для данного урока, в какой последовательности выстраивает их, насколько им подготовлена и разработана система моделирующих действий школьников, направленная на ре-

шение проблемы, поставленной в задании, зависит достижение целей обучения, характер, способ и уровень самостоятельности учеников на уроке.

Через учебные задания (упражнения) реализуются следующие функции развивающего обучения: *мотивационные* (задания в игровой форме, проблемные задания), *развивающие* (задания, выполнение которых формирует и развивает психические процессы ученика), *познавательные* (задания, выполнение которых подводит учащихся к новым знаниям или осознанию нового способа деятельности), *дидактические* (задания, воспитывающие различные качества характера: аккуратность, внимательность, прилежание, произвольность; задания, готовящие учащихся к пониманию смысла проблемной ситуации; задания, выполнение которых обуславливает обобщение способа действия или понятия) и *контролирующие* (задания, качество выполнения которых показывает педагогу и ученику уровень владения знанием или способом действия).

Не секрет, что ответить на вопросы методиста в ходе анализа урока: «Какова цель этого задания? Какую роль оно играет на данном этапе урока? Какие функции выполняет? Какую роль оно играет в достижении цели урока? Почему выбрана такая последовательность заданий?» — многим педагогам, особенно начинающим, довольно трудно, потому что задание может появиться в уроке, поскольку оно есть в методичке, или педагог увидел его на уроке коллеги и оно ему понравилось, или его нашли в журнале, или «надо же провести устный счет» (решить задачу, тренировать вычислительные умения, готовиться к контрольной и т.п.), или «а чем оно плохо?», или «детям нравится», или «а у нас есть такое дидактическое пособие» и т.п.

Таким образом, мы полагаем важным обозначить еще одно *методическое умение педагога* — умение осознанно составлять задания и выстраивать их в систему, имея в виду достижение цели урока. Это умение можно по аналогии с принципами развивающего обучения назвать *«умением осознавать и умением управлять методическим процессом на уроке»*.





Умение осознанно составлять задания и выстраивать их в систему предполагает умение правильно опознавать задания и на основе этого опознания затем строить внутреннюю структуру урока (систему заданий). Теоретически предполагается, что любой педагог, закончивший специальное учебное заведение (педучилище, педвуз), умеет правильно опознавать цель задания (как дидактическую, так и математическую) в учебниках любого предмета. Реально опыт работы в системе заочного обучения и системе повышения квалификации учителей начальных классов показывает, что именно опознание цели задания, разведение его математического смысла и развивающей направленности больше всего затрудняет педагога при знакомстве с новым учебником математики.

В последние годы в продаже появились разнообразные «решебники» и методички, содержащие решение примеров, задач, уравнений и ответы на различные вопросы из различных учебников математики, даже поурочные разработки уроков к тому или иному учебнику. Однако не существует ни одного авторского (т.е. написанного самим автором учебника) методического пособия ни к одному учебнику, которое бы имело целью сделать для учителя «прозрачной» триединую цель каждого задания (обучающую, развивающую, воспитывающую). В то время, когда все учителя страны работали по одному (традиционному) учебнику математики, такие пособия, возможно, и не были необходимыми, поскольку на практических занятиях по методике обучения математике студентов обучают «расшифровке» цели задания на соответствующей странице учебника. Сегодня такая «расшифровка» по всем существующим учебникам невозможна как в силу ограниченности времени изучения данного предмета в учебных заведениях, так и потому, что отказ от единого для всей страны учебника снял ограничения для авторских концепций и программ: сегодня новые учебники появляются едва ли не ежегодно. Естественно их появление невозможно предугадать и соответственно нельзя заранее научить будущего педагога конкретным приемам работы с этим учебником. В то же

время неумение учителя правильно определить цель и роль того или иного задания превращает его в «раба» учебного пособия, когда учитель либо слепо доверяет автору учебника («идет» по учебнику подряд), не в силах что-то видоизменить в последовательности заданий, даже если очевидно, что его ученики неготовы к такой структуре урока, либо «выдергивает» из последовательности заданий, предлагаемой автором, те, что кажутся ему наиболее привлекательными или целесообразными, полностью нарушая при этом как логику урока, так и замысел автора. Таким образом, неумение учителя осознать смысл задания и его роль на уроке лишает его возможности грамотно управлять методическим процессом на уроке.

Не следует также забывать, что урок математики отличается от всех других уроков содержательной стороной, т.е. при проведении урока математики важными являются предметно-математические требования. При этом нельзя определить, какие из них: общедидактические или специфически математические — важнее. Например, если учитель неверно подобрал систему заданий, подводящих учеников к осознанию той или иной математической закономерности, никакие дидактические приемы, реализованные на уроке (организация мотивации, сотрудничество и т.п.), не компенсируют эту методическую ошибку.

С другой стороны, сама по себе логика построения знакомства учеников с математическим понятием или способом действия определяет и цель, и виды работ учащихся по достижению этой цели, и уровень достижения цели. Если система заданий выстроена учителем таким образом, что она: а) подводит школьника к осознанию и принятию учебной задачи (что обеспечивает и мотивацию деятельности в целом); б) организует деятельность учеников по достижению учебной задачи, по ходу дела реализуя и самоконтроль, и сотрудничество школьников и учителя, и развивающий аспект, — то в этом случае она реализует и воспитательный аспект, поскольку обеспечивает каждому ученику содержательную познавательную деятельность на уроке. Таким образом, проблемы урока (его содержание,

построение, организация и методика работы на уроке) определяются тем, что в повышении эффективности каждого урока методика видит пути повышения качества обучения и воспитания учеников в целом. Следовательно, мы возвращаемся к вопросу, поставленному в заголовке статьи: очевидно, что сегодняшние взгляды на качество и ценность урока требуют от учителя ежедневного творчества! На каждом уроке! Возможно ли это? И любой ли учебник математики позволяет учителю работать таким образом? Мы полагаем, что да, хотя понимаем, что большинство коллег с нами не согласится.

В качестве иллюстрации всего вышесказанного приведем конспект урока математики в I классе по традиционному учебнику (М.И. Моро и др., 2003). Этот учебник выбран для приведения примера в статье для того, чтобы показать учителям, что развивающий урок, составленный в соответствии с рассмотренными выше требованиями, определяется не столько содержанием и «продвинутостью» учебника, сколько уровнем мастерства учителя.

Рассмотрим страницы учебника, использованные для составления урока: I класс, 1 часть, с. 30–31. Мы выбрали этот учебник также и потому, что он есть в любой школе, поэтому учитель легко убедится в том, что мы честно использовали соответствующие страницы этого учебника.


Проведем методический анализ страницы.

1. В учебнике указана тема урока: «Длиннее, короче». Следует помнить, что эти слова адресованы ученику, поэтому в теме урока учителя (конспекте) их цитировать не следует. Речь на уроке пойдет о сравнении длин предметов. Так и следует обозначить тему. Учитель знает, что сравнивать длины без использования измерительного инструмента (линейки) можно тремя способами: визуально, прикладыванием и с использованием произвольной мерки. Значит, все виды заданий должны присутствовать на уроке. Следует иметь в виду, что сравнение длин предметов сегодня входит в программу детского сада, что нужно учесть при составлении заданий. Кроме нового материала, на уроке предпо-


лагается повторить способ получения чисел первого пятка и смысл арифметических действий сложения и вычитания.

2. Приведем методический анализ заданий, предложенных в учебнике на с. 30–31.

ДЛИННЕЕ, КОРОЧЕ.



Какой поводок длиннее, а какой короче? Чей хвост длиннее? Чьи уши короче?



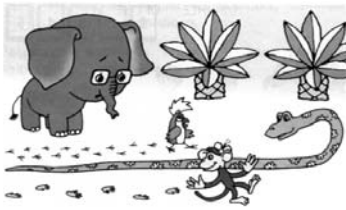
Какой ремень короче? Какой ремень длиннее? Какой ремень шире? Какой ремень уже?

$1 + 1 = \square$ $4 - 1 = \square$
 $2 + 1 = \square$ $3 - 1 = \square$
 $3 + 1 = \square$ $2 - 1 = \square$


Расскажи по каждому рисунку, каких фигур больше, каких меньше, каких поровну.

Как можно получить число 3? число 4?

30




«В попугаях я гораздо длиннее!»



$\bullet \bullet \bullet \square + \square = \square$ $\bullet \bullet \bullet \square - \square = \square$
 $\bullet \bullet \bullet \bullet$ $\square + \square = \square$ $\square - \square = \square$

Можно ли все предметы назвать одним словом? Какой лишний предмет мешает это сделать?



31





Страница учебника	Задание	Цель
30	1	сравнение длин визуально (на глаз)
	2	сравнение длин приложением
	3	повторение способов получения чисел 2, 3, 4
	на полях	сравнение множеств по количеству (больше, меньше, равно)
31	1	сравнение длин с помощью произвольной мерки
	2	повторение смысла арифметических действий
	на полях	проведение классификации по одному основанию

Теперь можно сформулировать методическую цель урока: обучение различным способам сравнения длин предметов; обобщение представлений о смысле и способе описания арифметических действий; повторение способов получения чисел в пределах 5.

Главная дидактическая цель урока носит развивающий характер, поскольку многие ученики умеют сравнивать длины предметов (это входит в программу детского сада). В этой связи следует максимально использовать материал урока для того, чтобы учащиеся могли реализовать свои знания, но в то же время происходило их умственное и психическое развитие (развитие внимания, памяти, восприятия, мышления, речи). Урок следует построить на проблемных ситуациях, поскольку материал ученикам знаком, и следует максимально стимулировать их собственную познавательную деятельность на уроке. Задания должны быть интересными, чтобы стимулировать учебную мотивацию.

В ходе проведения урока учитель может столкнуться со следующими трудностями: ученики могут не сориентироваться при сравнении длин предметов при помощи произвольных мерок (для сравнения длин

необходимо выбрать одинаковые мерки); задание 2 на с. 31 может стимулировать ошибки в правильности восприятия смысла действия вычитания (классическое несохранение количества).

Как предупредить вышеназванные трудности? Задание на измерение длин с помощью произвольной мерки можно сформировать в виде проблемной ситуации с обсуждением результатов; задание 2 на с. 31 не выполнять по учебнику, а вынести на фланелеграф с целью акцентуализации и фиксирования каждого шага при моделировании вычитания.

Охарактеризуем формы организации деятельности учеников на уроке. Поскольку это 14-й урок математики, т.е. четвертая неделя в школе, то еще продолжается период адаптации. Поэтому урок может проходить в форме свободной беседы педагога с детьми с элементами дискуссии. Можно предусмотреть индивидуальные задания, если есть соответствующие тетради¹.

У учеников должны быть следующие наглядные материалы: полоски бумаги разной длины, ленты разной длины, наборы «Учись считать», фишки с цифрами и знаками действий.

На уроке учителю понадобятся: 9 цветных бумажных полосок разной длины: 3 полоски по 20 см, 3 полоски по 15 см и 3 полоски по 10 см. Они подобраны по цвету так, чтобы каждого цвета была длинная, средняя и короткая полоски.

Конспект урока².

Тема: Сравнение длин: длиннее, короче, равные по длине. Уточнение понимания смысла терминов «длиннее — короче».

Цель: обучение различным способам сравнения длин предметов; обобщение представлений о смысле и способе описания арифметических действий; повторение способов получения чисел в пределах 5; обучение общению с учителем и совместной работе в коллективе; развитие внимания, восприятия, умения наблюдать и делать выводы.

¹ См.: Белошистая А.В. Индивидуальная работа с детьми по математике. Тетрадь 1. М.: Классик — Стиль, 2003.

² См.: Белошистая А.В. Поурочное планирование и развивающие задания к учебнику математики I класса (М.И. Моро и др., 2001, 2003 гг. изд.). М.: Аркти, 2004.

Задание 1. Цель: учить сравнивать длины, развивать конструктивную деятельность.

Учитель демонстрирует разноцветные полоски и просит учеников: а) выбрать 3 полоски; б) сложить модель пирамидки на фланелеграфе.

Приведем возможные варианты выполнения задания.



Затем ученики обсуждают: а) чем отличаются пирамидки (в первом случае — цветом, во втором случае — порядком следования цветовых полос); б) чем похожи (в обоих случаях полоски уложены по размеру, т.е. по убыванию длины: длиннее — короче).

Если учащиеся собрали, например, только первый вариант и не видят других возможностей, то педагог сам складывает пирамидку из второго варианта и предлагает собрать еще две по тому же принципу.

Задание 2. Цель: учить сравнивать длины.

Ученики сравнивают по длине ленты, линейки, тетради и книги, парты и доску и т.д., друг друга по росту. Отвечая, учащиеся поясняют, в каких случаях можно сравнить длины на глаз, а в каких — приложением.

Задание 3. Цель: учить сравнивать длины.

Каждый ученик получает конверт с 5–6 полосками (в конверте у слабых учеников полоски одного цвета, у сильных — разного). Учитель предлагает сложить из них пирамидку.

Затем ученики меняются конвертами и повторяют сериацию самостоятельно.

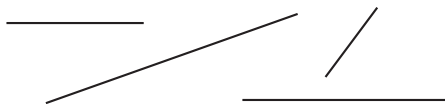
— Петя, какого цвета у тебя самая длинная полоска? Какого цвета самая короткая полоска? Какая полоска длиннее (короче): синяя или желтая?

Затем полоски можно сосчитать.

Задание 4. Цель: закрепить умение сравнивать длины различными способами.

У каждого ученика на парте произвольно лежат 3–4 ленты разной длины (вместо лент можно использовать деревянные рейки, полоски бумаги).

Учитель предлагает ученикам, не трогая их руками, на глаз определить самую короткую и самую длинную ленту.



Затем ученики проверяют свой выбор экспериментально, т.е. раскладывая ленты на столе одну под другой.

Задание 5. Цель: закрепить умение сравнивать длины различными способами.

Учитель предлагает ученикам сравнить по длине полоски, начерченные мелом на доске. Поскольку эти полоски нельзя приложить друг к другу, учащиеся должны сообразить, что в этом случае можно применить мерку. На столе заготовлено несколько мерок (полоски из картона) разной ширины и длины. Среди них 4 мерки одинаковой длины. Если ученики (можно вызвать сразу четверых) сначала обсуждают выбор мерок и прикладыванием проверяют их равенство, значит, они понимают, что для сравнения длин следует выбирать мерки одной длины.

Если мерки берутся произвольно, то педагог регулирует процесс, направляя ученика с короткой меркой к короткой полоске, а с длинной меркой — к длинной полоске. В этом случае надо оставить у доски двоих учащихся, довести процесс измерения до конца, получив парадоксальный результат (например, численно равные результаты).



Обсуждение этого результата и его исправление поможет поставить акцент на необходимость брать равные мерки при сравнении длин.

Учитель может напомнить сюжет известной сказки Г. Остера «38 попугаев». Можно использовать рисунок в учебнике на с. 31





для поиска ответа на вопрос: как же измерить удава? Будет ли удав «в мартышках» короче, чем «в попугаях».

Задание 6. Цель: закрепить умение сравнивать предметы по длине.

Используя иллюстрации учебника на с. 30, ученики сравнивают длины предметов на рисунках.

Задание 7. Цель: закрепление умения составлять математическую запись в соответствии с ситуацией.

Используя рисунки на полях учебника на с. 30, учитель предлагает составить на фланелеграфе различные математические выражения в соответствии с ситуациями. В каждой иллюстрации фигуры можно разделить по форме и цвету, поэтому к каждому рисунку можно составить по несколько выражений. Можно дать это задание для выполнения по рядам: ученики каждого ряда составляют на фланелеграфе различные выражения, а затем поясняют их смысл (что они обозначают).

Задание 8. Цель: учить составлять записи в тетради, развивать внимание и аккуратность.

Ученики переписывают в тетради записи первого столбика задания 3 на с. 30, заменяя квадрат нужным числом в соответствии с рисунком:

$$1 + 1 = 2$$

$$2 + 1 = 3$$

$$3 + 1 = 4$$

После выполнения задания учитель предлагает сравнить записи: чем похожи, чем отличаются? (Похожи тем, что во всех случаях используется знак сложения; прибавляется единица; получается число, следующее за первым числом записи; последнее число каждой записи является первым числом следующей записи.)

Задание 9. Цель: учить анализировать записи в учебнике, развивать внимание, самоконтроль и аккуратность.

Ученики рассматривают записи второго столбика задания 3 на с. 30 и сравнивают соответствующие равенства. Учитель предлагает ученикам положить на квадрат в каждой записи фишку из набора «Учись считать» с числом, соответствующим ответу. Затем можно проверить результаты: «В каком примере получился от-

вет 2, 1, 3? Перепишите примеры в тетрадь столбиком так, чтобы первым был пример с ответом 1, потом с ответом 2, потом с ответом 3».

Задание 10. Цель: развитие наблюдательности, умения обобщать и классифицировать.

Ученики выполняют задание на полях с. 31.

Примечание: второе задание на с. 31 (заполнение «окошек» в записях) лучше не выполнять по учебнику, поскольку оно может спровоцировать учеников на ошибки записи. Например, под рисунком с ежиком, уносящим яблоко, учащиеся часто пишут $2 - 1$, поскольку видят на рисунке два яблока (остаток) и одно яблоко на спине ежика. Это классическая ошибка восприятия неподвижной модели вычитания такого вида (несохранение первоначального количества). Для того чтобы избежать ее, такие задания следует выносить на фланелеграф и фиксировать в записи числа поэтапно: сначала первоначальное количество (3), затем изымаемое количество (1) и только потом результат (2), который записывается последним после знака равенства. Лучше, если ученики вообще не видят результат. Пусть они сначала вычислят разность, а потом проверят, сосчитав предметы в остатке.

Как видно из приведенного конспекта обычного рабочего урока, планирование любого урока — это в значительной мере творческий процесс. В принципе урок по этому конспекту можно проводить при работе по любому учебнику, заменяя работу с учебником авторского коллектива под руководством М.И. Моро на работу с другим учебником. Важно, что урок ориентирован на математическую суть программного материала, а не только на содержание учебника, а математическая суть всех учебников одина (поскольку они соответствуют единому стандарту). В то же время приведенный пример разработки урока показывает, что упреки учителей к традиционному учебнику в целом необоснованны, поскольку учебник задает лишь «канву» урока, и только от самого учителя зависит, что сос-

твляет его «тело», т.е. его внутреннее наполнение.

Конечно, прекрасно, если учебник полностью соответствует желаниям и методическим потребностям учителя, но, как показывает практика реализации альтернативных учебников по математике для начальной школы, количество которых сегодня подходит к двум десяткам, это разнообразие вовсе не облегчает жизнь учителя. И сегодня, как двадцать лет назад, учитель часто недоволен учебником, который кажется ему недостаточно разработанным, хотя двадцать лет назад у нас у всех был только один учебник, а сегодня их множество. Но не всех это радует, поскольку авторы пишут учебники, по большей части не снабжая их методическими разработками уроков, а такая ситуация неминуемо требует от учителя

собственной активной методической деятельности по анализу содержания учебников и соотношению его с программой проведения методического анализа каждой страницы учебника и активного методического творчества при разработке уроков.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов вузов. М., 1996.

Педагогика (педагогические теории, системы, технологии) / Под ред. С.А. Смирнова. М., 2000.

Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. М., 1996.

Белошистая А.В. Профессиональная подготовка учителя к уроку математики в начальной школе: Электронное учеб. пос. для студентов вузов. Мурманск: МГПУ, 2003.



новых учебниках для I–IV классов «Моя математика»

Т.Е. ДЕМИДОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный университет

С.А. КОЗЛОВА,

ведущий методист образовательной системы «Школа 2100», Москва

А.П. ТОНКИХ,

кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой методики начального обучения, Брянский государственный университет

Учебники «Моя математика» — это учебники для детей, которые хотят открывать для себя новое, и для взрослых, которые хотят научить этому своих учеников, вырастить человека думающего и действующего, умеющего самостоятельно добывать нужные ему знания, свободно использовать их для решения жизненно необходимых задач, т.е. действовать и решать проблемы в любых ситуациях: учебных, профессиональных и житейских.

Концепция предлагаемого курса математики основывается на системе педагогических принципов, сформулированных академиком РАО А.А. Леонтьевым [1]¹.

1. Принцип обучения деятельности.

Учебники «Моя математика» написаны с учетом проблемно-диалогической технологии введения новых знаний [2]. Их содержание построено в виде системы диалогов, вступая в которые и отвечая на вопросы, поставленные авторами учебников, младшие школьники с высокой степенью самостоятельности «открывают» для себя новые знания, учатся действовать, ставить цели, критически оценивать и при необходимости корректировать свои действия.

2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к дея-

¹ В статье в квадратных скобках указан порядковый номер работы из раздела «Использованная литература». — *Прим. ред.*



тельности в жизненной ситуации. В соответствии с этим принципом учебники для I и II классов традиционно представляют собой набор учебных задач, моделирующих отвлеченные ситуации, только отдаленно связанные с конкретными жизненными обстоятельствами наших учеников.

В III классе, наряду с задачами такого рода, учащимся предлагаются наборы задач, обращенные непосредственно к ним и представляющие собой модели жизненных ситуаций, требующих разрешения. Ученики оказываются в предлагаемых жизненных обстоятельствах, где им надо применить математические знания. В учебнике смоделировано шесть таких ситуаций: «Необитаемый остров», «Один дома», «День рождения», «Лыжная прогулка», «Спортивный лагерь», «Последний звонок и летние каникулы».

Учебник для IV класса представляет собой уже систему небольших личных проектов, осуществляемых на основе интеграционных подходов: с использованием знаний, полученных учащимися к этому моменту из различных образовательных областей, т.е. на этапе обобщения четвероклассникам предлагается ряд компетентностных задач. Хочется особо отметить, что идея компетентностного подхода заложена в основу реформ образования большинства стран мира [3].

3. Принципы адаптивности, психологической комфортности и развития. Работая с учебниками, младшие школьники ощущают себя в центре игровой ситуации, участвуют в равноправном диалоге с авторами учебников, с персонажами, которые присутствуют на их страницах, друг с другом и с учителем, осознают ценность своего участия в решении самых разных учебных задач. С первых уроков ученикам предлагаются задания, которые способствуют развитию креативности мышления, положительно влияя на интеллектуальные способности учеников и духовные мотивы деятельности.

4. Принцип целостности содержания образования. Работая с учебниками «Моя математика», младшие школьники будут решать задачи, наполненные не только математическим содержанием. Эти задачи содержат сведения из окружающего мира, ис-

тории, детской литературы, знакомят учеников с многообразием действительности, создают представления о ценности различных культур, о тесных исторических взаимосвязях между ними. В ходе их решения у младших школьников сформируется не система отдельных знаний, а целостное представление о мире. Особо остановимся на еще одном важнейшем аспекте межпредметных связей, реализованном в рассматриваемых учебниках, — взаимосвязи между обучением математике и обучением языку. Учебники «Моя математика» целенаправленно формируют математическую речь, так как работа с предлагаемыми в них текстами требует от учащихся умения высказать свое мнение, обосновать его, выстроить цепочку логических рассуждений. Такие умения относятся к области математики, к мышлению в целом и к языку в частности как средству коммуникации.

Предлагаемый курс математики представляет собой сочетание традиционного содержания обучения математике, сложившегося в течение многих десятилетий, с компонентами, выходящими за пределы стандарта, но включенными в авторскую программу. Эти новые компоненты способствуют интеллектуальному и общекультурному развитию учащихся, повышают их возможности в освоении традиционных математических знаний.

Учебники включают в себя как традиционные содержательные линии курса математики начальных классов: «Числа и операции над ними», «Элементы геометрии», «Величины и их измерение» и др., так и новые: «Элементы стохастики» и «Занимательные и нестандартные задачи» (подробно содержание этих линий раскрыто ниже). Таким образом, арифметический, алгебраический, геометрический материал объединен в учебниках с элементами комбинаторики, теории графов, логики, в них дано представление о простейших понятиях теории вероятностей и математической статистики.

Курс построен по спирали и направлен на формирование системы математических понятий и общих способов действия. Каждая тема на новом витке спирали позволяет осуществить повторение ранее изу-

ченного на более высоком уровне, устанавливая причинно-следственные связи, находя общее между объектами и явлениями, ранее казавшимися далекими друг от друга, и выявляя различия между объектами и явлениями, ранее казавшимися сходными. В основе построения данного курса лежит также идея о том, что обучение математике должно обеспечивать высокую алгоритмическую подготовку учащихся, а также формировать у них представления о моделях и моделировании как способе научного познания.

Рассмотрим *отличительные особенности* учебников «Моя математика».

В первую очередь это *особенность предлагаемых текстовых задач*.

Как уже было сказано ранее, в учебниках осуществлен постепенный переход от решения предметных учебных задач к решению *компетентностных* задач (на этапе обобщения изученного). Их специфика заключается в том, что они являются интегрированными задачами, описывающими некоторые жизненные ситуации, случаи. Ни условия таких задач, ни их форма не привязаны жестко к предметной ситуации. Более того, перевод жизненной ситуации в предметную и составляет основную трудность. Часто для решения таких задач необходимо привлечение личного опыта или дополнительной информации из других образовательных областей.

Рассмотрим для примера одну из таких задач [4].

Рассказ юного путешественника

В начале лета мы с друзьями собрались в поход. Рано утром мой друг Саша вышел на пустую кухню своей квартиры в новом доме и полил водой лиану, которая протянулась от пола до потолка на высоту 3 метра. После того как он позаботился о любимом растении, он решил приготовить завтрак для нас всех. Он наполнил водой чайник объемом 2 литра, поставил его на включенную плиту, а уходя, поправил квадратный коврик, который занимал треть площади пола, и плотно закрыл двери и окна. Пока он будил всех остальных, половина воды в чайнике выкипела, но мы все-таки напились чаю и стали укладывать рюкзаки. Катя и Лена взяли в дорогу 10 предметов, сделанных из пенопласта, стали и древесины. Четыре предмета были тяжелее во-

ды. Мы с Сашей взяли все необходимые продукты и, уходя, пожелали сладких снов догу Кируше, который вытянулся вдоль одной из сторон кухонного коврика во всю свою двухметровую длину, ровно от края до края.

Ответь на вопросы автора текста.

1. Чему равен объем выкипевшей воды?
2. Чему равен объем пара, образовавшегося при кипении чайника?
3. Чему равна масса этого пара?
4. Сколько стаканов кипятка можно было налить из чайника?
5. Сколько предметов из пенопласта взяли в поход Катя и Лена, если их было столько же, сколько и деревянных?

Кроме того, в учебнике рассматривается решение *задач с альтернативным условием*, т.е. задач, в ходе решения которых необходимо рассматривать несколько возможных вариантов условия, а ответ находится после того, как все эти возможности будут исследованы.

Приведем пример такой задачи [5]: *Катя вырезала 15 белых снежинок и 14 голубых. Шесть снежинок одного цвета она отдала Пете. Сколько белых и сколько голубых снежинок осталось у Кати?*

Понятно, что в этой задаче есть два варианта условия: Катя могла отдать 6 белых снежинок, Катя могла отдать 6 голубых снежинок, соответственно и решение такой задачи имеет два варианта.

Хочется отметить, что решение таких задач, наряду с решением задач новых содержательных линий, эффективно формирует у младших школьников умение осуществлять систематический и целенаправленный перебор вариантов.

Вторая отличительная особенность учебников «Моя математика» — *большой объем предлагаемого в нем геометрического материала*.

Хорошо известно, что люди, у которых плохо сформировано пространственное мышление, испытывают серьезные жизненные затруднения. Например, для некоторых из них оказываются недоступными многие виды профессиональной деятельности: архитектура, ряд инженерных специальностей и т.д. Целенаправленное изучение элементов геометрии с раннего школьного возраста дает ученикам возмож-





ность получить наглядные представления об объектах на плоскости и в пространстве, формировать пространственное видение, развивать абстрактное мышление.

Практически на каждом уроке присутствуют задания с геометрическим содержанием, а на некоторых уроках (введения новых геометрических понятий) они даже носят преобладающий характер.

Многие из заданий с геометрическим содержанием направлены на решение нескольких учебных задач, связанных с логикой, комбинаторикой и статистикой. Они также направлены на развитие общеучебных умений: анализа, синтеза, сравнения, классификации.

Большое внимание в учебниках уделено заданиям, развивающим умения совершать мысленные движения фигур на плоскости и в пространстве, упражнениям, связанным с узнаванием изученных многогранников по их отпечаткам на плоскости, классификацией фигур по различным основаниям.

В учебнике целенаправленно и последовательно предлагаются задания на разрезание плоских фигур на части и составление новых фигур из полученных частей, а также разбиение на части и составление из частей объемных фигур.

Такая работа способствует развитию геометрической наблюдательности, обобщению конкретных геометрических знаний, формированию пространственных представлений и комбинаторных способностей учащихся.

Третья отличительная особенность — работа с новыми содержательными линиями «Элементы стохастики» и «Занимательные и нестандартные задачи».

Если мы хотим, чтобы наши ученики справлялись с противоречивостью и быстротой изменчивости современного мира, мы должны дать им возможность развить в себе умение видеть каждое явление с разных точек зрения. Такое умение — одна из важнейших характеристик современного сознания. В основе этого умения лежит, прежде всего, подвижность и гибкость мышления. Именно поэтому в наши учебники наряду с традиционными содержательными линиями курса математики включены две новые линии: «Заниматель-

ные и нестандартные задачи» и «Элементы стохастики».

Эти линии являются самостоятельными, абсолютно равноправными по сравнению со всеми другими линиями и построены на основании тех же требований и в плане содержания, и в плане методических приемов обучения, что и другие содержательные линии.

В математике существует целый ряд задач, направленных на поиски выхода из различного рода необычных ситуаций и затруднительных положений. Решить такие задачи возможно только с использованием креативности мышления, эвристических подходов, учета всех возможных вариантов, умения организовать их целенаправленный перебор. Для формирования этих качеств мышления в курс «Моя математика» введена образовательная линия «Нестандартные и занимательные задачи», в которую включены:

- логические задачи разного рода (на поиск закономерностей и классификацию; на операции над высказываниями; на установление истины в ситуации, когда часть высказываний истинны, а часть ложны; на высказывания с кванторами общности и существования);
- числовые головоломки, арифметические ребусы и лабиринты;
- математические фокусы;
- задачи на разрезание и составление фигур; задачи на перекладывание палочек с достижением заданной цели;
- уникальные кривые;
- затруднительные положения: задачи на взвешивания, переливания, переправы;
- принцип Дирихле.

Нельзя сказать, что в существующих учебниках математики для начальной школы такие задачи вообще не рассматриваются. Но там они предлагаются как дополнительные, со звездочкой, способы их решения предлагаются только в методических пособиях (а не в учебниках) и они последовательно, пошагово не выстроены. В учебниках «Моя математика» эта линия, как уже было сказано ранее, является обязательной и построена так же, как и другие содержательные линии. В то же время ме-

тодическое построение этой линии обладает высокой степенью специфичности и имеет ряд существенных особенностей, так как вряд ли разумно говорить о стандартных методах решения нестандартных задач. Поэтому при построении этой линии рассматриваются три основные группы задач. Часть задач, доступных большинству учащихся данного возрастного уровня при специальном объяснении, дается в текущем году обучения. Для более сложных задач предусмотрен длительный пропедевтический период: прежде чем обсуждать методы решения, учащимся дается значительное время на попытки поиска собственных подходов к их решению задач. Задачи этой группы выделяются звездочкой и систематически рассматриваются в следующем учебном году. Кроме перечисленных двух групп, имеется еще и третья группа, включающая в основном задачи, трудно поддающиеся алгоритмизации. Одним из способов обучения решению таких задач является рассмотрение образцов их решений, приводимых в учебнике, иногда сопровождаемых эвристическими соображениями. В итоге из задач, предназначенных только для «сильных» математиков, они становятся достоянием всех.

Курс «Моя математика» является *первым и пока единственным* для начальной школы, в котором систематически ведется работа по формированию статистической культуры, вероятностной интуиции и комбинаторных способностей детей в раннем возрасте. В линии «Элементы стохастики» рассматривается запись и чтение информации в виде таблиц, графов, линейных, столбчатых и круговых диаграмм, изучается ряд комбинаторных задач, даются представления о сборе и первичной обработке статистической информации, формируется представление о вероятности случайного события, а также о понятиях *чаще, реже, возможно, невозможно, случайно*.

Хочется особо отметить, что с включением в содержание обучения математике элементов стохастики и, в частности, комбинаторики создаются новые возможности реализации межпредметных связей, успешного овладения в дальнейшем такими предметами, как физика, биология, социология.

Учебник обеспечен всеми необходимыми **методическими** и **вспомогательными материалами**.

Это, во-первых, **методические рекомендации** для I–IV классов, включающие в себя: а) тематическое и поурочное планирование, соответствующее базисному учебному плану; б) подробные разработки уроков со всеми этапами, начиная с этапа актуализации знаний, который, как правило, проводится в форме устного счета, и заканчивая этапом подведения итогов каждого урока, с необходимыми дополнительными материалами. В разработках предлагаются готовые варианты создания проблемных ситуаций и организации работы на уроке с использованием проблемно-диалогической технологии.

Во-вторых, это **рабочая тетрадь для первоклассников**. Содержание тетради полностью соотнесено с содержанием первых уроков учебника. В ней первоклассники учатся красиво и правильно работать с клетчатой разлиновкой. Для этого предусмотрены элементы прописей, элементы черчения, рисование узоров. Для того чтобы с первых же уроков ученики работали с соблюдением принятых норм, в тетради с голубой клеткой отмечены начала строк и столбцов.

В-третьих, это **сборники самостоятельных, контрольных работ и математических диктантов** для I–IV классов, представляющие собой тетради на печатной основе. Особенности проведения самостоятельных работ подробно изложены в методических рекомендациях, там же в разработках уроков содержатся тексты математических диктантов, для выполнения которых в сборнике самостоятельных и контрольных работ предусмотрен отдельный разворот. Все математические диктанты соотнесены с тематическим планированием. В этот же сборник включены дополнительные материалы для индивидуальной работы с учащимися.

В-четвертых, это **наглядные пособия** для работы с классом, представляющие собой красочные таблицы большого формата, акцентирующие внимание учеников на ключевых моментах курса. Эти же пособия содержат наборы геометрических фигур (раздаточный материал).





Работа по рассматриваемым учебникам математики не требует специальной подготовки учителей даже по новым содержательным линиям, так как в методических рекомендациях подробно рассмотрены подходы к обучению решению нестандартных и занимательных задач.

Мы надеемся, что работа по нашим учебникам принесет и учителям, и младшим школьникам, и их родителям ощущение удовлетворения от успехов, радости творчества и уверенности в своих силах.

Знания и умения, приобретенные учениками в ходе изучения курса «Моя математика», дадут им возможность свободно ориентироваться в повседневной жизни, совершать необходимые расчеты, сформируют у них верное и обоснованное представление о математике и ее месте в цивилизации и культуре, заложат основы математического языка и аппарата как средства постановки и решения проблем, возникающих в реальной действительности.

Важно, что знания, полученные младшими школьниками, позволят им продолжить обучение в классах средней школы, работающих по различным учебникам математики.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. «Школа 2000...»: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы // Под науч. ред. А.А. Леонтьева. Вып. 1. М.: Баласс: С-Инфо, 1997. С. 9–23.
2. *Мельникова Е.Л.* Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. М., 2002. 168 с.
3. *Каспржак А.Г. и др.* Новый взгляд на грамотность. По результатам исследования PISA-2000. Ч. 2. М.: Логос, 2004.
4. *Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П. и др.* Моя математика: Учеб. для 4 класса: В 3 ч. Изд. дом РАО: Баласс, 2005.
5. *Демидова Т.Е., Козлова С.А., Тонких А.П.* Моя математика: Учеб. для 2 класса: В 3 ч. М.: Изд. дом РАО: Баласс, 2005. (Ч. 2. С. 14. № 1).

Планета знаний

П.А. СТЕЛЛИФЕРОВСКИЙ,

главный редактор учебных программ издательств АСТ и «Астрель»

Новый **учебно-методический комплект «Планета знаний»**, созданный в русле традиционной системы образования, состоит из учебников, рабочих тетрадей, дидактических и методических пособий по всем основным предметам для всех классов начальной школы. Авторский коллектив, создавший его, с полным основанием можно назвать учительским.

«Букварь», «Прописи» и «Русский язык» для I класса подготовили заслуженные учителя России *Т.М. Андрианова* и *В.А. Илюхина*. «Литературное чтение» для I–IV классов создано заслуженным учителем России *Э.Э. Кац*. «Английский язык» для II–IV классов написали учителя с большим стажем практической работы: *Е.В. Насоновская*, *Н.Ю. Горячева*, *С.В. Ларькина*. Учитель-историк *Е.В. Саплина* — один из авторов учебников «Окружающий мир» для III–IV классов.

В создании комплекта участвовали и известные ученые-педагоги. Под руководством акаде-

мика РАО *М.И. Башмакова* подготовлены учебники математики для I–IV классов. Учебники «Русский язык» для II–IV классов написан кандидатом педагогических наук *Л.Я. Желтовской*. Учебники по музыке созданы доктором педагогических наук *Т.И. Баклановой*. Учебники «Изобразительное искусство» — доктором педагогических наук *Н.М. Сокольниковой*. Соавторами учебных материалов по предмету «Окружающий мир» являются профессор *Т.В. Потапов*, кандидат педагогических наук *Г.Г. Ивченкова* и кандидат исторических наук *А.И. Саплин*.

И еще об авторском коллективе. Учителя-практики *В.А. Илюхина* и *Э.Э. Кац* имеют ученую степень кандидата педагогических наук, *Е.В. Саплина* — кандидат исторических наук, а ученые-педагоги располагают реальным опытом практической работы в школе. Этот ценнейший сплав науки и практики представлен в УМК «Планета знаний».



Реализация таких принципов, как развитие личности школьника, гуманитаризация, целостность образа мира, культуросообразность, вариативность, обусловили особенности содержания обучения по УМК «Планета знаний».

Основная особенность комплекта «Планета знаний» заключается в его целостности: в единстве структуры учебников по всем классам и предметам; в единстве сквозных линий типовых заданий; в единстве подходов к организации учебной деятельности, что подчинено созданию такого образовательного пространства, в котором возможен учет индивидуального темпа развития ребенка и построение его личной траектории движения в нем.

Содержание каждого учебного комплекта делится на три-пять крупных разделов, каждый из которых начинается со специального разворота — маршрута, где изобразительными средствами на доступном ребенку уровне представлено содержание, логика и этапы изучения материала. Постоянное обращение детей к маршрутам поможет им представлять последовательность изложения материала и сформирует понимание плана его изучения.

Все компоненты (учебники и рабочие тетради) УМК создают условия для эмоционального, духовно-нравственного, социально личностного и интеллектуального развития ребенка, проявления им в различных видах деятельности самостоятельности, инициативности, творческих способностей.

Предметное содержание, методы и организация всего учебного процесса ориентированы на ребенка как субъекта новой для него учебной деятельности, на развитие и формирование общеучебных умений и навыков, которые подготовят

младшего школьника к дальнейшему образованию и самообразованию.

Содержание УМК предоставляет учителю возможность использовать разные формы и методы обучения. Структура учебников, сам учебный материал, разнообразные творческие задания обеспечивают дифференциацию обучения, а инвариантная и вариативная части обеспечивают реализацию права каждого ребенка на получение равного с другими начального образования (в соответствии с Новыми государственными стандартами школьного образования) и индивидуальный темп развития.

Инвариантная часть соответствует обязательному минимуму содержания, заложенного в стандарте, и включает в себя необходимый учебный материал. В вариативной части содержится дополнительный материал.

В любой школе, в любом классе дети различаются по уровню своего развития. Авторы комплекта предлагают учащимся сделать выбор: освоение обязательного минимума содержания образования (ближайшая цель) и достижение максимального уровня освоения материала с учетом возрастных особенностей учащихся (перспективная цель).

В инвариантную и вариативную части включены творческие задания на информационный поиск. Но только в вариативной части все задания выполняются по выбору ученика или учителя, и только в ней есть дифференцированные задания и задания повышенного уровня — «интеллектуальный марафон».

Инвариантная и вариативная части в учебных материалах имеют разную цветовую окраску. Для облегчения выбора все однотипные задания во всех учебниках и рабочих тетрадях имеют





свою маркировку, что обеспечивает комфорт ученику и учителю при работе с частями комплекта.

Система разнообразных заданий наиболее наглядно представляет реализацию ведущих принципов дидактики — сознательности; активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли педагога; единства и оптимальной взаимосвязи репродуктивной и поисковой учебно-познавательной деятельности.

Творческие задания направлены на развитие у учащихся воображения, пространственных представлений, познавательных интересов, творческих способностей.

Задания на «информационный поиск» требуют обращения детей к окружающим их взрослым (учителю, членам семьи), к учебной и справочной литературе, развивают у них потребность в поиске необходимой информации для решения учебных и познавательных задач.

Наиболее сложные задания названы «интеллектуальный марафон», они ориентированы на развитие у детей самостоятельности инициативности, творческих способностей, на формирование умения правильно использовать знания в нестандартной ситуации. Эти задания повышенной сложности отличаются разнообразием по уровню трудности, по типам и форме представления результата. Авторы комплекта стремились, чтобы большинство учащихся нашли себе задания в соответствии со своими возможностями и выполнили его либо сами, либо в группе.

В учебниках «Окружающий мир» представлены задания на развитие внимания, восприятия, мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, логическое), произвольной памяти, творческих способностей.

Все перечисленные типы заданий формируют у учащихся умение отличить знание от незнания, умение не только выдвигать, но и проверять гипотезы.

Наличие заданий разного типа, с одной стороны, предоставляют ученику пространство для самостоятельного их выбора, в соответствии с уровнем его подготовленности, а с другой стороны, дают возможность учителю конструировать уроки с опорой на индивидуальные возможности каждого ученика и общий уровень подготовленности всего класса.

Для обеспечения оперативного контроля и самоконтроля в обучении в УМК «Планета зна-

ний» разработаны листы с проверочными и тренинговыми заданиями, которые есть как в учебнике, так и рабочих тетрадях. Включение их в учебные материалы УМК направлено на формирование у младших школьников навыка самоконтроля; диагностику знаний учащихся и устранения в них пробелов; индивидуальную работу с учениками; организацию самостоятельной работы школьников.

Представленная в учебниках комплекта система заданий реализует и принцип единства и оптимального сочетания общеклассных, групповых и индивидуальных форм обучения; создает условия для проявления самостоятельности и инициативности, развития творческих способностей ребенка в различных видах и формах деятельности. Одной из них является «работа в паре».

«Работа в паре» — это деятельность, при которой два ученика в течение заданного времени осуществляют совместную работу над учебным материалом. Роли учеников при этом, как правило, неравноправны, поэтому имеет место смена ролей (сначала один выступает в роли «обучающегося», а другой — «отвечающего», а затем наоборот). У каждого ученика есть задание, которое он получает от партнера и должен выполнить сам, и задание, которое он должен предоставить для выполнения партнеру. В ходе такой работы осуществляется взаимопроверка. В I классе, особенно в начале года, задания имеют самую простую структуру и минимальный содержательный объем.

Что эта работа дает учителю? Она повышает КПД урока: максимальное число учеников успевает активно поучаствовать в обучающем процессе в единицу времени; более интенсивным становится выполнение заданий репродуктивного характера, так как многократное повторение (закрепление пройденного материала и заполнение пробелов в знаниях) происходит в разнообразных формах.

А что эта работа дает учащимся? Они обучаются разным способам получения и обработки информации; коммуникативным навыкам (дети в общении между собой и с учителем усваивают новые для себя техники и нормы общения); процесс обучения приближается к реальной жизни, в которой приходится быстро ориентироваться в изменяющейся обстановке; предоставляется возможность «учиться обучая»: объяснять учебный материал другим, переосмысливать свои

знания, рефлексировать, смотреть на объяснимое с новых, не ученических позиций.

Реализацию принципов «целостности образа мира» и «культурообразности», наряду с другими элементами УМК «Планета знаний», обеспечивает проектная деятельность. Проекты представлены на специальных разворотах, которые есть в каждом учебнике. Проект – это специально организованная деятельность учащихся (индивидуальная или коллективная), результаты которой могут быть предъявлены в виде рисунков, спектаклей, стихотворений, поделок, макетов и т.д. Проектная деятельность способствует расширению кругозора учеников по темам, близким к учебным, формирует у них умение работать с информацией и умение работать в разных группах, выполняя разные социальные роли, развивает творчески. Работа над проектами носит исключительно добровольный характер, помогает учителю в организации внеурочной деятельности. В учебниках разных предметов представлены творческие, информационные и практико-ориентированные проекты.

Образовательное пространство УМК «Планета знаний» реализует идеи, заложенные в

стандарте начального общего образования, а именно:

– приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения;

– развитие личностных качеств и способностей младших школьников опирается на приобретение ими опыта разнообразной деятельности учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому особое место должно быть отведено деятельности, практическому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях;

– начальное образование призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития ребенка.

Предметное содержание и структура нового учебно-методического комплекта соответствуют требованиям нового государственного «Стандарта начального общего образования», базируются на «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» и современных педагогических технологиях.



Народные игры в организации и проведении динамической паузы

С.С. ПИЧУГИН,

кандидат педагогических наук, почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов гимназии № 121, г. Уфа, Республика Башкортостан

Правильная организация обучения младших школьников имеет особое значение, так как в этом возрасте закладываются основы знаний, недостаток которых бывает трудно либо невозможно восполнить впоследствии. Требования, предъявляемые первоклассникам, должны соответствовать их психофизиологическим возможностям.

Регламентация образовательного процесса значительно изменилась после принятия новых санитарно-гигиенических правил и норм. С 01.09.03 введены в действие санитарно-эпидемиологические правила и нормативы «Гигиенические требования к условиям

обучения в общеобразовательных учреждениях. СанПиН 2.4.2.1178-02», утвержденные Главным государственным санитарным врачом Российской Федерации 25.11.02 и зарегистрированные в Минюсте России 05.12.02 (регистрационный номер 3997). Эти правила существенно ужесточили требования к организации образовательного процесса.

Наиболее серьезным изменением стали установленные п. 2.3.1 СанПиН ограничения по наполняемости классов – 25 человек. При этом число учеников в школе не должно превышать ее вместимости, предусмотренной проектом здания.



Другое нововведение: прием в I класс отныне должен осуществляться на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (консультации) о готовности ребенка к школе. Решение комиссии имеет только рекомендательный характер, однако право определять судьбу ребенка все же принадлежит родителям.

Новые СанПиНы также устанавливают требования к организации учебного процесса. Так, для учеников I класса допускается только пятидневная учебная неделя, а продолжительность уроков — не более 35 минут, с динамической паузой не более 40 минут в середине учебного дня.

С опорой на данные требования составлен и Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования. Так, максимально допустимая нагрузка при 35-минутной продолжительности уроков в I классе при пятидневной учебной неделе составляет 25 часов, во II–IV классах при шестидневной учебной неделе — 27 часов.

Таким образом, перед начальной школой сегодня встала серьезная проблема: организация образовательного процесса с учетом всех норм и правил, способствующих сохранению и укреплению здоровья младших школьников.

Опрос, проведенный нами среди педагогов начальной школы, показал, что они положительно отзываются о введении 35-минутных уроков и пятидневной учебной неделе в I классах, однако испытывают затруднения в организации и проведении динамической паузы.

Значительность данному вопросу придает озвученное министром образования и науки РФ А.А. Фурсенко идея организации «предшкольного образования», так называемых «нулевых» классов.

Не совсем ясен механизм организации «нулевых» классов: где будут заниматься дети, в школе или дошкольном учреждении? Что именно они будут изучать и в каком объеме? Чем принципиально такие классы будут отличаться от старшей группы детского сада? Вопросов пока больше, чем ответов. Однако сегодня предельно ясно, что в обозримом будущем в начальную

школу придут пятилетние малыши и это потребует от педагогов еще более пристального внимания в вопросе организации учебного процесса.

Сложной и трудной задачей оказывается введение вчерашнего дошкольника и посещавшего детский сад, особенно дошкольника, знавшего только домашнюю обстановку, в рамки школьной жизни.

Повышенная двигательная активность — биологическая потребность детей, она необходима им для нормального роста и развития. С другой стороны, для них невидимая работа, связанная с вынужденным сохранением положения тела, оказывается весьма значительной нагрузкой. Взглянем на маленьких школьников с этой точки зрения. Мы видим, что школа снизила их двигательную активность почти наполовину, зато нагрузку, связанную с сохранением рабочей позы, резко увеличила. Именно в связи с этой нагрузкой, а не только из-за сложности умственного труда, устают дети, занимаясь в школе и выполняя уроки дома.

Трудности трудностями, но, принимая во внимание анатомо-физиологические и психолого-педагогические особенности, а также гигиенические требования, педагоги могут в значительной степени облегчить переход детей к новой для них деятельности, помочь им успешно учиться без ущерба для здоровья. Более того, они должны помнить, что укрепление здоровья, нормальный рост и развитие детей остаются залогом успехов в обучении.

Выполняя учебные и трудовые задания, дети утомляются. Биологическое значение утомления двояко: охраняя, защищая организм от чрезмерного истощения физиологических систем, оно в то же время оказывается стимулятором последующего роста работоспособности. Следовательно, невозможно, да и не нужно добиваться, чтобы у детей вообще не возникало утомления — усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы утомление не наступало слишком быстро, чтобы оно не было чересчур глубоким, чтобы более эффективным был отдых.

Опыт работы начальной общеобразовательной школы-гимназии № 121 г. Уфы (директор — заслуженный учитель РФ и РБ В.И. Слабов) показывает, что решить

проблему организации отдыха младших школьников и проведения динамической паузы между занятиями помогают подвижные народные игры.

Подвижная игра — естественный источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желании обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, стремлением к победе. На развивающий и воспитывающий потенциал народной игры указывали многие представители педагогической науки: В.Ф. Афанасьев, К.Ш. Ахияров, Г.С. Виноградов, Г.Н. Волков, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, Н.В. Щелгунов, К.Д. Ушинский и др.

Игра — ведущая деятельность детей. По содержанию все народные игры лаконичны, выразительны и несложны. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой ступени развития, т.е. все то, что так необходимо детям младшего школьного возраста. Кроме того, в играх много познавательного материала, содействующего расширению сенсорной сферы детей, развитию их мышления и самостоятельности действий.

Организовать народные игры не так сложно, как может показаться на первый взгляд. Народные игры универсальны, поскольку их проведение в зависимости от погодных условий возможно как внутри школы, так и на спортивной площадке. Основным условием успешного внедрения народных игр в жизнь младших школьников является глубокое знание и свободное владение обширным игровым репертуаром, а также методикой педагогического руководства. Творчески используя игру как эмоционально-образное средство влияния на детей, педагог пробуждает у них интерес, воображение, добиваясь активного выполнения игровых действий.

В ходе игры педагог привлекает внимание детей к ее содержанию, следит за точностью движений, которые должны соот-

ветствовать правилам, за дозировкой физической нагрузки, делает краткие указания, поддерживает и регулирует эмоционально-положительное настроение и взаимоотношения играющих, приучает их ловко и стремительно действовать в создавшейся игровой ситуации, оказывать товарищескую поддержку, добиваться достижения общей цели.

Задача педагога заключается в том, чтобы научить детей играть активно, самостоятельно и с удовольствием. Только в этом случае они научатся в любой игровой ситуации сами регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из критического положения, быстро принимать решение и приводить его в исполнение, проявлять инициативу, т.е. дети будут приобретать важные качества, необходимые им в жизни.

Итак, народные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу начального этапа формирования гармонически развитой, активной личности.

В качестве примера приведем несколько подвижных народных игр, которые без особого труда педагог может проводить как в закрытом помещении (школьная рекреация, спортивный зал), так и на свежем воздухе (пришкольная игровая спортивная площадка).

Русская народная игра «У медведя во бору».

Медведь, выбранный жеребьевкой, живет в лесу. Дети идут в лес за грибами и напевают песенку:

У медведя во бору
Грибы, ягоды беру!
Медведь постыл
На печи застыл!

Когда играющие произнесли последние слова, медведь, до сих пор дремавший, начинает ворочаться, потягиваться и неохотно выходит из берлоги. Но вот медведь неожиданно бежит за играющими и старается кого-то поймать. Пойманный становится медведем.

Правила игры. Медведь выходит из берлоги только после произнесения последних слов зачина. Дети в зависимости от





поведения медведя могут не сразу бежать в свой дом, а подразнить его песней.

Русская народная игра «Филин и пташки».

Перед началом игры дети выбирают для себя названия тех птиц, голосу которых они смогут подражать. Например, голубь, ворона, галка, воробей, синица, гусь, утка, журавль и др.

Играющие выбирают филина. Он уходит в свое гнездо, а играющие тихо, чтобы не услышал филин, придумывают, какими птицами они будут в игре. Птицы летают, кричат, останавливаются и приседают. Каждый игрок подражает крику и движениям той птицы, которую он выбрал.

На сигнал «Филин!» все птицы стараются быстрее занять место в своем доме. Если филин успеет кого-то поймать, он должен угадать, что это за птица. Только верно названная птица становится филином.

Правила игры. Дома птиц и дом филина нужно располагать на возвышении. Птицы летят в гнездо по сигналу или как только филин поймает одну из них.

Русская народная игра «Горелки».

Играющие встают парами друг за другом. Впереди на расстоянии двух шагов стоит водящий — горелка. Играющие нараспев говорят слова:

Гори, гори ясно,
Чтобы не погасло.
Стой подоле,
Гляди на поле,
Едут там трубачи
Да едят калачи.

Погляди на небо:
Звезды горят,
Журавли кричат:
— Гу, гу, убегу.
Раз, два, не воронь,
А беги, как огонь!

После последних слов дети, стоящие в последней паре, бегут с двух сторон вдоль колонны. Горелка старается запятнать одного из них. Если бегущие игроки успели взять друг друга за руки, прежде чем горелка запятнает одного из них, они встают впереди первой пары, а горелка вновь горит. Игра повторяется. Если горелке удастся запятнать одного из бегущих в паре, то он

встает с ним впереди колонны, а тот, кто остался без пары, горит.

Правила игры. Горелка не должен оглядываться. Он догоняет убегающих игроков сразу же, как только они пробегут мимо него.

Русская народная игра «Кот и мышь».

Играющие (не более пяти пар) встают в два ряда лицом друг к другу, берутся за руки, образуя небольшой проход — нору. В одном ряду стоят коты, в другом — мыши. Игру начинает первая пара: кот ловит мышь, а та бежит вокруг играющих. В опасный момент мышь может спрятаться в коридоре, образованном сцепленными руками играющих. Как только кот поймал мышь, играющие встают в ряд. Начинает игру вторая пара. Игра продолжается, пока коты не переловят всех мышей.

Правила игры. Коту нельзя забегать в нору. Кот и мыши не должны убежать далеко от норы.

Русская народная игра «Зарница».

Дети встают в круг, руки держат за спиной, а один из играющих — заря — ходит сзади с лентой и говорит:

Заря-зарница,
Красная девица,
По полю ходила,
Ключи обронила,

Ключи золотые,
Ленты голубые,
Кольца обвитые,
За водой пошла!

С последними словами водящий осторожно кладет ленту на плечо одному из играющих, который, заметив это, быстро берет ленту, и они оба бегут в разные стороны по кругу. Тот, кто останется без места, становится зарей. Игра повторяется.

Правила игры. Бегущие не должны пересекать круг. Играющие не поворачиваются, пока водящий выбирает, кому положить на плечо ленту.

Русская народная игра «Блуждающий мяч».

Все играющие, кроме водящего, встают в круг на расстоянии вытянутой руки. Они передают друг другу большой мяч. Водящий бежит вне круга и старается дотронуться до мяча рукой. Если это ему удастся,

он идет на место того игрока, в руках которого находился мяч, а играющий выходит за круг. Игра повторяется.

Правила игры. Передавая мяч, играющие не должны сходить с места. Нельзя мяч передавать через одного, можно только рядом стоящему игроку. Водящему запрещается заходить в круг. Мяч можно передавать в любую сторону. Передача мяча начинается с того игрока, за которым стоит водящий перед началом игры. Играющий, уронивший мяч, становится водящим.

Башкирская народная игра «Юрта».

В игре участвуют четыре группы детей, каждая из которых образует круг по углам площадки. В центре каждого круга стоит стул, на котором висит платок с национальным узором. Взявшись за руки, все идут четырьмя кругами переменным шагом и поют:

Мы, веселые ребята,
Соберемся все в кружок.
Поиграем и попляшем,
И помчимся на лужок.

На мелодию без слов играющие переменным шагом перемещаются в общий круг. По окончании музыки они быстро бегут к своим стульям, берут платок и натягивают его над головой в виде шатра (крыши), получается юрта.

Правила игры. С окончанием музыки надо быстро подбежать к своему стулу и образовать юрту. Выигрывает группа, первой построившая юрту.

Башкирская народная игра «Липкие пеньки».

Три-четыре игрока садятся на корточки как можно дальше друг от друга. Они изображают липкие пеньки. Остальные играющие бегают по площадке, стараясь не подходить близко к пенькам. Пеньки должны постараться коснуться пробегающих мимо. Осаленные становятся пеньками.

Правила игры. Пеньки не должны вставать с мест.

Башкирская народная игра «Стрелок».

Проводятся две параллельные линии на расстоянии 10–15 м друг от друга. В середине между ними чертится круг диаметром 2 м. Один игрок — стрелок. Он с мячом в руках стоит в кругу. Остальные игроки начи-

нают перебежку от одной линии к другой. Стрелок старается попасть в них мячом. Тот, в кого он попал, становится стрелком.

Правила игры. В начале игры стрелком становится тот, кто после внезапной команды «Сесть!» присел последним. Момент броска мяча определяет сам стрелок. Мяч, брошенный мимо, игроки перебрасывают стрелку. Если игрок поймал мяч, брошенный в него, то это не считается попаданием.

Башкирская народная игра «Палка-кидалка».

Чертится круг диаметром 1,5 м. В круг кладут палку-кидалку длиной 50 см. Считалкой выбирают пастуха. Один игрок кидает палку вдаль. Пастух выбегает за брошенной палкой. В это время игроки прячутся. Пастух возвращается с палкой, кладет ее на место и ищет игроков. Заметив спрятавшегося, он называет его по имени. Пастух и названный по имени игрок бегут к палке. Если игрок прибежал раньше пастуха, то он берет палку и опять кидает ее, а сам прячется. Если же игрок прибежал позже, он становится пленником. Его может выручить только игрок, который назовет его имя и успеет взять палку раньше пастуха. Когда все будут найдены, пастухом становится тот, кто первым был обнаружен.

Правила игры. Начинать искать игроков можно, только когда палка-кидалка найдена и положена в круг. Названный по имени игрок должен сразу выйти из укрытия. Пленника спасает игрок, добежавший до палки раньше пастуха.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Ахияров К.Ш. Народная педагогика и современная школа. Уфа: Баш. ГПУ, 2000.

Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.

Детские подвижные игры народов СССР: Пос. для воспитателей дет. сада / Сост. А.В. Кенеман. М.: Просвещение, 1989.

Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой. М.: Педагогика, 1981.

Фурсенко А.А. О приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ // Народное образование. 2005. № 1.

Чиркина О. Меняются законы — пора внести изменения в устав школы // Народное образование. 2004. № 10.





Общеоздоровительный урок физической культуры для I–II классов по программе «Школа здоровья»

А.А. ДРОНОВ,

учитель школы № 840, Москва

В настоящее время является актуальным вопрос оздоровления учащихся школьного возраста. В эти годы формируется осанка, идет активный рост и развитие всех систем организма.

Представленные разработки уроков, которые мы будем публиковать, направлены на профилактику и коррекцию нарушений осанки, плоскостопия, укрепление мышечного корсета и общее оздоровление организма.

Каждый урок содержит несколько дополнительных упражнений и вариантов эстафет для возможного использования на уроке.

Содержание урока может меняться в зависимости от класса или группы здоровья, подготовленности и способностей учащихся.

Уроки рассчитаны на работу в группах по 10–15 человек и могут применяться как в основной, так и в подготовительной группе здоровья.

Большинство уроков предусматривают использование музыкального сопровождения в течение всего урока или в отдельных его частях. Использование музыки делает урок более динамичным и повышает эмоциональный фон.

Данные уроки являются своеобразной схемой, по которой составляются другие уроки, направленные на оздоровление учащихся, профилактику и коррекцию нарушений осанки и плоскостопия.

Цель: всестороннее воздействие на все системы организма, формирование правильного отношения к своему здоровью.

Задачи: закрепить комплекс общеразвивающих упражнений, направленных на общее физическое развитие; прививать навыки выполнения упражнений на формирование правильной осанки и гибкости;

обучать упражнениям на дыхание и расслабление.

Оборудование: гимнастические коврики, аудиоманитофон, кассета со специально подобранной музыкой.

Место проведения — актовъый (тренажерный) зал.

Организационно-методические указания:

1. Подготовить и разложить на полу гимнастические коврики. Они будут служить ориентиром во время перестроения.

2. Все движения, упражнения и перестроения проводить под музыкальное сопровождение.

3. Рассказывать учащимся во время выполнения упражнений о том, на что направлено то или иное упражнение и какое влияние оно оказывает на организм.

4. Каждое упражнение необходимо начинать с новой музыкальной фразы, что поможет развитию чувства ритма.

5. Подобрать красивую музыку и убедительные фразы для упражнений на расслабление в заключительной части урока.

Ход урока.

I. Подготовительная часть.

1. Построение, объяснение задач урока, расчет на первый-третий. Краткая беседа «Как влияют упражнения на наше здоровье».

2. Ходьба: на месте (2 такта); в обход в колонне по одному (1 круг); на носках, руки за голову (полкруга); на пятках, руки на пояс (полкруга); обычная (полкруга).

3. Бег: обычный (3 круга); с захлестом голени назад (1 круг); подскоками (руки на поясе) (1 круг); обычный (1 круг).

4. Ходьба и восстановление дыхания. Вдох носом, выдох ртом.

5. Перестроение в колонну по три. Встать около ковриков.

II. Основная часть.

1. Упражнение-«настройка».

И.п. — о.с. 1 — руки в стороны; 2 — подняться на носки, руки вверх, посмотреть на руки; 3 — опуститься, руки в стороны; 4 — о.с. (4 раза).

2. Упражнения для мышц шеи.

И.п. — ноги врозь, руки на пояс:

1) наклоны головы вперед, назад (8 раз);

2) наклоны головы в стороны, доставая ухом до плеча (16 раз);

3) повороты головы в стороны (8 раз);

4) движение головой вперед, назад — «петушок» (8 раз).

3. Упражнения для мышц рук и плечевого пояса.

И.п. — ноги врозь:

1) поднимание и опускание плеч, руки опущены (16 раз);

2) поочередное поднимание плеч (16 раз);

3) поочередное выставление плеча вперед (16 раз);

4) рывки руками перед грудью (8 раз);

5) рывки руками вверх, вниз (8 раз);

6) рывки согнутыми в локтях перед лицом рук в стороны — «окошко» (16 раз).

4. Упражнения для мышц туловища.

И.п. — ноги врозь, руки на пояс:

1) повороты туловища в стороны (8 раз);

2) наклоны туловища в стороны (16 раз);

3) наклоны в стороны с рукой над головой (16 раз);

4) наклоны вперед прогнувшись (8 раз);

5) наклоны вперед, руки за спиной в «замке» (8 раз);

6) полуприсед с прямой спиной, руки за головой (16 раз);

7) полуприсед с наклоном в сторону, доставая локтем до согнутого колена (16 раз).

5. Упражнение-«настройка» (4 раза).

Сесть на коврик, руки в упоре сзади.

6. Упражнения сидя на полу:

1) вытягивание носков на себя, от себя (16 раз);

2) поочередное вытягивание носков, покачивая головой (16 раз);

3) вращения стопами в разные стороны, касаясь мизинцами пола (по 8 раз в каждую сторону);

4) одновременные вращения поднятыми стопами и кистями рук, удерживая равновесие (по 8 раз в каждую сторону);

5) «ладушки» стопами сидя (4 раза);

6) сгибание и разгибание ног к себе, вверх под углом 45 градусов (8 раз);

7) опускание согнутых коленей в стороны до пола (8 раз);

8) сед стопа к стопе, разведение коленей в стороны пружинящими движениями (4 такта);

9) сед со скрещенными ногами, руки на коленях, прогнуться, расслабиться (4 раза);

10) сед со скрещенными ногами, руки за головой, на выдохе наклон вперед (8 раз);

11) сед со скрещенными ногами, руки за головой, достать правым локтем левое колено и наоборот (8 раз);

12) наклон вперед к прямым ногам, доставая пальцами рук до носков (8 раз).

7. Формирование осанки, корректировка правильного положения позвоночника.

И.п. — лежа на спине:

1) руки вдоль туловища, опираясь на пятки, ладони и затылок, прогнуться, оторвать ягодицы и лопатки от пола (4 раза);

2) поочередное поднятие прямых ног, вытягивая носок (по 4 раза каждой ногой);

3) согнуть ноги в коленях, выпрямить вверх, медленно опустить (4 раза);

4) вращение ног вперед, назад — «велосипед» (4 такта);

5) игра «Кто быстрее». Лежа на спине, руки за головой, ноги прямые. По команде резко сгруппироваться, обхватив колени руками, затем расслабиться (2 раза).

8. Упражнения лежа на животе:

1) руки под подбородком, болтание ногами в ритм (4 такта);

2) руки в упоре под плечами, выпрямить руки, прогнуться, забросив голову назад (4 раза);

3) поочередное поднимание прямых ног (по 4 раза каждой ногой);

4) «лодочка» (4 раза);

5) согнуть ноги в коленях, захватить стопы руками, прогнуться (2 раза).

9. Упражнения сидя на пятках и стоя на коленях:

1) сидя на пятках, ритмичное пересаживание с одной пятки на другую (4 такта);

2) сидя на пятках, руки вверх, ладони наружу и соединить, небольшие наклоны в стороны, потягивая бок (8 раз);





3) сидя на пятках, соединить руки за спиной, одна сверху, другая снизу; поменять руки (по 1 разу);

4) стоя на коленях, руки за головой, сесть на пол влево и вправо от пяток без помощи рук (4 раза);

5) стоя на четвереньках, прогибание и округление спины — «кошечка-собачка» (8 раз).

10. Дыхательная гимнастика.

И.п. — сидя на полу, ноги скрестно:

1) «Холодный ветер». Вдох через нос, выдох через рот холодным воздухом, губы в трубочку (2 раза);

2) «Теплый ветер». Вдох через нос, выдох через рот теплым воздухом со звуком «ха-а», будто согревая руки (2 раза);

3) «Нюхаем цветы». Три коротких вдоха через нос, плавный выдох через рот (4 раза);

4) дыхание через левую ноздрю, правую закрыть пальцем, затем наоборот (2 раза).

III. Заключительная часть.

1. «Золотая рыбка».

И.п. — лежа на спине, руки вверх за голову, ладони наружу, соединить, поясницу прижать к полу. Выполнять вибрирующие движения всем телом, стараясь не прогибаться (1 мин).

2. Упражнения на расслабление.

И.п. — лежа на спине, руки вдоль туловища, глаза закрыты. Расслабить пальчики ног, стопы, голени, колени, бедра; затем расслабить пальцы рук, кисти, запястья, предплечья, плечи; постепенно расслабить грудь, живот, поясницу, спину; расслабить шею, голову, лицо, начиная со лба, затем глаза, щеки, губы, язык.

Дыхание свободное, сердце бьется спокойно, все мышцы расслаблены.

Тихо играет музыка. Учащиеся отдыхают. Учитель рассказывает о доброте и любви к родителям и близким, о стремлении к прекрасному, о вере в свои силы и успешную учебу. Затем учащиеся спокойно встают и принимают правильную осанку (2–3 мин).

3. Перестроение в колонну по одному. Построение в одну шеренгу.

Подведение итогов урока. Домашнее задание: выполнять отдельные упражнения.

Дополнительные упражнения для использования в подготовительной части урока.

1. Повороты на месте под музыку (4 раза направо, 4 налево).

2. Ходьба с хлопками под музыку (1–4 — обычная ходьба, 5–8 — хлопки).

3. «Растем большими». Ходьба, вытянув руки вверх и потягиваясь.

4. Ходьба с движениями рук на 2 счета (на пояс, к плечам, в стороны, вверх, за голову, за спину).

5. Ходьба с прижатыми к телу руками, вытягивая носок.

6. Чередование бега по хлопку (2 такта — обычный, 2 такта — подскоками).

7. Ходьба и бег змейкой между заранее расставленными предметами.

Дополнительные упражнения для использования в основной части урока.

1. Упражнение на внимательность: поочередная смена положения рук, стоя на месте. Упражнение выполняется за учителем, который меняет очередность выполнения движений. Руки поочередно: на пояс, на плечи, в стороны, вверх и в обратном порядке, меняя очередность.

2. И.п. — стоя, ноги врозь, руки в стороны. Вращения кистями рук вперед, назад. То же, вращение кулаками.

3. «Силач». И.п. — стоя, ноги врозь, руки в стороны, кисти в кулак. Руки к плечам, вверх, к плечам, в стороны.

4. И.п. — стоя, ноги врозь, руки на поясе. Поочередные наклоны туловища вперед, вправо, назад, влево, вперед и т.д. То же в другую сторону.

5. И.п. — стоя, ноги врозь, руки вверх. Наклоны вперед к носку правой ноги, посередине, к носку левой ноги, и.п.

6. Поднимание на носки в положениях: ноги вместе, ноги врозь, ноги врозь в приседе.

7. Различные виды прыжков на месте: на двух ногах, на одной ноге, ноги врозь — ноги вместе.

8. Лежа на спине, руки под головой. «Написание» носками двух ног цифр от 1 до 5, не опуская ноги на пол.

9. Сесть, лечь, встать без помощи рук (руки скрещены на груди).

10. Лежа на спине, ноги согнуты. Поднимание и опускание таза.

11. Лежа на спине, руки вдоль туловища. «Пишем» носками двух ног на потолке буквы «О» в разные стороны.

12. Лежа на спине, вращение одной прямой ногой, поднятой вверх.

Дополнительные методики для использования на уроке.

Гимнастика для пальцев.

1. Надавливание на подушечку большого пальца всеми пальцами поочередно.

2. Переплетение пальцев и поднятие рук вверх.

3. Сжимание, разжимание пальцев в кулак.

4. Имитация пальцами улитки, зайца, собачки, киски, паучка.

Упражнения можно выполнять сидя на коврик в виде игры с пальцами. Данные упражнения развивают мышление, речь, координацию движений.

Массаж биологически активных точек.

1. Массаж биологически активных точек на ушной раковине:

— разминание ушной раковины, массаж мочек, загибание ушек — «чебурашка».

2. Массаж языком ротовой полости:

— поглаживание языком верхнего нёба;
— массаж языком верхних и нижних десен;

— касание языком бугорка над верхними зубами и под нижними зубами (развивает обоняние);

— касание языком внутренней поверхности щек.

Все упражнения служат для развития языка как мышцы, что способствует развитию речевого аппарата.

Гимнастика для глаз.

1. Крепко закрыть глаза на 3–5 с, затем открыть на 3–5 с (8 раз).

2. Быстро поморгать глазами (10–15 с).

3. Посмотреть вправо, влево, вверх, вниз (8 раз).

4. Круговые движения глазами по 6–8 раз в каждую сторону.

5. Движения глазами по восьмерке.

6. Закрывать глаза и массировать веки в течение минуты легкими круговыми движениями.

Упражнения укрепляют мышцы глаз, улучшают кровообращение, являются профилактикой близорукости.

Данные методики можно использовать в качестве физкультминуток на уроках в III–IV классах и в группах продленного дня.



Давайте, люди, никогда об этом не забудем

К 60-летию Победы

А.В. ПРЕДИГЕР,

руководитель физического воспитания Сенгилеевского педагогического колледжа

1-й ведущий. Война — явление жестокое, страшное. Но пока существует на земле злоба, ненависть, будут происходить и войны, которые уносят жизни детей и взрослых.

Сегодняшнее мероприятие посвящено 60-летию Победы советского народа над фашистской Германией и окончанию Великой Отечественной войны.

2-й ведущий. Долгих 1418 дней и ночей шла величайшая в истории битва за свободу и независимость Родины, за спасение народов мира от «гитлеровской чумы» и порабощения, за светлое будущее челове-

чества. Миллионы людей отдали свои жизни, чтобы мы с вами видели чистое голубое небо, спокойно спали, растили детей и внуков, радовались жизни. Память о погибших и не доживших до светлого праздника 60-летия Победы священна.

Чтец.

Боевые знамена склоните
У священных могил дорогих.
Не забудет народ-победитель
Беззаветных героев своих.
Никогда не забудут живые
Об ушедших друзьях боевых.
Не увянут цветы полевые



На могильных холмах фронтовых.
И, любуясь зеленою новью,
Проходя мимо этих могил,
Вспомнят дети и внуки за любовью
Тех, кто душу за них положил.

В. Лебедев-Кумач

1-й ведущий. Победа в Великой Отечественной войне для нашего народа далась высокой ценой. Около 30 миллионов людей заплатили своей жизнью за наше будущее. Одни погибли на полях сражений, других замучили в концлагерях, третьи умерли от голода в блокадном Ленинграде.

Прошу встать и почтить минутой молчания всех, кто не вернулся с той жестокой войны, и тех, кто не дожил до этой знаменательной даты.

2-й ведущий. Было раннее летнее утро 22 июня 1941 года. Выпускники школ встречали свой первый рассвет после окончания школы. А в это время на приграничные города и поселки летели бомбы, сплошной стеной шли танки и пехота. Так, без объявления войны, фашистская Германия напала на Советский Союз. Ни один человек не остался равнодушен к этой беде. Все, от мала до велика, поднялись на битву с врагом.

Чтец.

И от моря и до моря
Встали русские полки.
Встали с русскими едины
Белорусы, латыши,
Люди вольной Украины,
И армяне, и грузины,
Молдаване, чувашки —

Все советские народы,
Против общего врага.
Все, кому мила свобода
И Россия дорога.

С. Михалков

1-й ведущий. Война для Советского Союза была полной неожиданностью. Страна не была к ней готова. Поэтому в первые месяцы войны войска Красной армии отступали и несли огромные потери. Немецкие войска оккупировали две трети европейской территории СССР.

Народ собирал все свои силы в единую армию, чтобы дать врагу отпор. На оккупированных территориях вели борьбу подпольщики и партизаны.

Звучит фонограмма песни «Шумел сурово Брянский лес» (сл. А. Софронова, муз. М. Каца). Постепенно приглушается звук, и на его фоне звучат слова ведущих.

2-й ведущий. Партизаны — это участники вооруженной борьбы на территории, занятой противником, действующих в составе добровольных отрядов, опирающихся на поддержку местного населения.

1-й ведущий. Из нашего района в партизанских отрядах воевали не менее десяти человек. В их числе *А.Ф. Басманова* из Тушны. Ушла она в партизанский отряд по комсомольскому призыву. Прошла соответствующую подготовку и была переправлена в партизанский отряд имени Гастелло. К осени 1943 года на счету ее группы были два эшелона с военными грузами, пущенные под откос.

Второй ведущий объясняет содержание и правила эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Преодоление болота, или Партизанская тропа».

Команды выстраиваются в колонны по одному за линией старта. У первых участников команды по две дощечки размером чуть больше ступни. По команде первые участники кладут перед собой на пол одну дощечку, встают на нее одной ногой, а вторую дощечку кладут впереди. Встав на нее другой ногой, первую дощечку поднимают, перекалывают вперед, делают следующий шаг и т.д. Добравшись до поворотной отметки, участник берет дощечки и бегом возвращается к своей команде. Передав дощечки второму участнику, встает в конец колонны.

Запрещается заступать за пределы дощечки.

Побеждает команда, быстрее выполнившая задание. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

Чтец.

Да здравствуют артиллеристы —
Защитники наших земель,
Подносчики наших снарядов,
Наводчики, бьющие в цель!

М. Матусовский

1-й ведущий. Огромный вклад в разгром фашистских захватчиков внесла артиллерия, которую в народе называют *богом войны*.

Так, братья-близнецы Герои Советского Союза командир и наводчик орудия старший сержант и сержант *Д.Е. и Я.Е. Лунанины* к концу войны уничтожили 37 танков и БТР, около 600 фашистов.

2-й ведущий. Наводчик противотанкового орудия гвардии ефрейтор *К.Ф. Бисеров* на Курской дуге 6 июля 1943 года уничтожил 13 танков. К исходу 8 июля он подбил 22 танка.

1-й ведущий. Командир орудия гвардии старшина *А.А. Власов* уничтожил 19 танков. В июле 1943 года за 30 минут боя его расчет подбил 10 танков, установив своеобразный рекорд.

2-й ведущий. По результативности в одном бою лидер — наводчик орудия рядовой *А.Ф. Серов* уничтожил 18 танков и штурмовых орудий.

1-й ведущий. Рекордсмен среди частей противотанковой артиллерии — 636-й противотанковый артполк. В бою 23 июня 1941 года юго-западнее Шяуляя воины полка уничтожили 59 танков штурмовых орудий.

Чтец.

Я помню наш полк в обороне
Стоял у Днестра в зеленях,
Где я был живым похоронен...
Друзья откапали меня.

И если бы не было рядом
Со мною в то время друзей,
Лежать бы в солдатском наряде
Мне вечно в траншее своей...

2-й ведущий. Это строки из стихотворения нашего земляка *С.А. Осипова* «Не забываемая война».

Сам Сергей Александрович с 1941 года участвовал в боях с немецкими захватчиками в составе 362-го гаубичного артиллерийского полка. Затем был переведен в 134-й запасной стрелковый полк, который в августе 1941-го попал в окружение.

1-й ведущий. С.А. Осипов оказался в плену. Бежал. Скрылся в маленьком поселке Зеленое Поле, откуда вместе с молодежью был угнан на принудительные рабо-

ты в Германию. По дороге вновь бежал. Уже в Одессе влился в ряды действующей Красной армии и продолжил войну.

2-й ведущий. Воевал на Третьем Украинском фронте в составе 419-го истребительного противотанкового артиллерийского полка. Участвовал в освобождении Украины, Молдавии, с боями прошел Венгрию, Румынию, Болгарию, Югославию, Австрию.

1-й ведущий. Отмечен орденом Отечественной войны второй степени, награжден медалями «За отвагу», «За боевые заслуги», «За взятие Вены», «За взятие Будапешта», «За освобождение Белграда», «За победу над Германией». Имеет 13 благодарностей Верховного Главнокомандующего Советской армии И.В. Сталина.

Второй ведущий объясняет содержание и правила эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Артиллеристы».

Команды садятся на гимнастические скамейки. Ведущий вызывает по одному участнику от каждой команды. Участники принимают положение — сед ноги врозь. На равном удалении от них начерчены три линии. По команде ведущего участники берут набивные мячи весом 1 кг и выполняют метание из-за головы двумя руками. Метнувшийся мяч за первую линию зарабатывает 1 балл, за вторую — 2 балла, за третью — 3 балла. Затем ведущий вызывает вторых участников и т.д.

Побеждает команда, набравшая в сумме большее количество баллов. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

1-й ведущий. Связисты тоже устанавливали боевые рекорды. Так, рядовой *Н.Ф. Солодилов* одним из первых 27 сентября 1943 года преодолел Днепр, обеспечил бесперебойную связь КП полка, под огнем исправил более 300 обрывов линии связи, а рядовой *П.В. Костючек* — 46.

Командир отделения старший сержант *А.Н. Золотарев* форсировал Днепр в Гомельской области, под огнем врага проложил кабель. Несмотря на ранения, остался





в строю. За четыре дня боев устранил 45 обрывов линии, участвовал в отражении контратак врага.

2-й ведущий. А вот еще одна история, которая произошла во время Великой Отечественной войны.

Случилось это в 1941 году, когда фашисты во что бы то ни стало стремились прорваться к столице. Много дней подряд вели наши войска тяжелые бои с врагом. Часть, в которой служил сержант *Новиков*, одну за другой отражали непрерывные атаки фашистов.

Но однажды вражеским автоматчикам удалось проникнуть в наш тыл. Надо было срочно сообщить об этом командирам соседних частей. Телефон молчал. Сколько ни крутил *Новиков* ручку аппарата, сколько ни кричал в трубку позывные, связи не было. А как она нужна! Командир молча взглянул на *Новикова*, и он без слов понял все. От воронки к воронке пробирался он вдоль линии связи. Наконец, он нашел обрыв! Привычным движением подтянул оборванные концы провода, еще минута — и связь будет восстановлена. И тут он увидел фашистских автоматчиков. Они ползли прямо к нему.

Что делать? Попытаться скрыться? А связь? Отстреливаться? Но руки *Новикова* были заняты проводом.

Времени на размышление уже не оставалось. Фашисты были совсем близко. И тогда *Новиков* решился. Зубами зажал оголенные концы провода, а правой рукой быстро передернул затвор винтовки и прицелился...

Телефон ожил на командном пункте. Одно за другим отдавал командир короткие приказания. И бойцы, узнав, что их командир жив, что он опять руководит боем, с новыми силами бросились на врага...

Когда бой был окончен, солдаты отыскали *Новикова*. Он лежал мертвый, крепко-накрепко зажав зубами оборванные концы провода. Связь работала.

За свой подвиг *Новиков* был награжден посмертно орденом боевого Красного Знамени...

Первый ведущий объясняет содержание и правила эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Связисты».

Команды строятся в колонны по одному за линией старта. Перед каждой командой на расстоянии 2 м от стартовой линии находятся вертикально поставленные обручи, в 4 м гимнастические маты, а в 2 м от матов — наклонные гимнастические скамейки (высота 100 см). По команде первые участники бегут до обруча, пролезают в него (не задевая), бегут до гимнастического мата, принимают и.п. — лежа на животе — и выполняют три переката в сторону, после чего выполняют лазание по наклонной гимнастической скамейке в упоре, стоя на коленях. Выполнив прыжок на гимнастический мат, добегают до поворотной отметки, где лежат отрезки веревок длиной по 25 см.

Задача участника — ликвидировать обрыв, связать два отрезка любым узлом. После выполнения задания участник бегом возвращается к своей команде, передает эстафету второму и встает в конец колонны.

Побеждает команда, первой ликвидировавшая все обрывы и вернувшаяся за линию старта. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

1-й ведущий. Ребята, а знаете ли вы, кто такие снайперы?

2-й ведущий. *Снайпер* в переводе с английского (sniper) означает *стреляющий из укрытия специально обученный стрелок*, в совершенстве владеющий искусством меткой стрельбы, маскировки и наблюдения, поражающий цель с первого выстрела.

1-й ведущий. Одними из лучших снайперов Великой Отечественной войны признаны старшина *Н.Я. Ильин*, капитан *И.М. Сидоренко*, гвардии старший сержант *М.И. Буденков*. Перед снайперами ставилась задача — уничтожить вражеских снайперов, наблюдателей, связных...

2-й ведущий. Из снайперов-женщин лучший результат у рядовой *Л.П. Павличенко*. В боях за Одессу и Севастополь она уничтожила 309 гитлеровских солдат и офицеров, из них 36 мастеров огня. Наши бойцы называли их «рядовыми без промаха». С их именами они связывали надежду на успех в бою.

Ведущий объясняет содержание и правила игры, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Игра «Снайперы».

Посредине спортивного зала проводится черта, вдоль которой ставятся 8–10 (в зависимости от состава команд) мишеней. Команды выстраиваются в шеренги одна за другой на одной стороне зала лицом к мишеням.

Участники впереди стоящей шеренги получают по малому мячу. Перед шеренгой проводится линия старта. По сигналу руководителя игроки первой команды бросают мячи в мишени, стараясь их сбить. Сбитые мишени подсчитываются и ставятся на место. Бросавшие мячи бегут, подбирают их и передают участникам следующей команды, а сами становятся в шеренги за ними.

По команде руководителя участники второй команды также бросают мячи. Подсчитывают сбитые мишени. Так играют 3–5 раз.

Бросать мячи можно только по сигналу руководителя.

При броске заходить за стартовую черту запрещается. Бросок зашедшего за черту не засчитывается.

Выигрывает команда, сумевшая за несколько раз сбить большее количество мишеней. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения игры жюри подводит итог.

Чтец.

Только что пришла с передовой —
 Мокрая, замерзшая и злая,
 А в землянке нету никого
 И, конечно, печка затухает.
 Так устала — руки не поднять,
 Не до дров — согреюсь под шинелью.
 Прилегла, но слышу, что опять
 По окопам нашим бьют шрапнелью.
 Из землянки выбегаю в ночь,
 А навстречу нам рванулось пламя.
 Мне навстречу — те, кому помочь
 Я должна спокойными руками.
 И за то, что снова до утра
 Смерть ползком со мною будет
 рядом,
 Мимоходом: «Молодец, сестра!» —

Крикнут мне товарищи в награду.
 Да еще сияющий комбат
 Руки мне протягивает после боя:
 — Старшина, родная! Как я рад,
 Что опять вернулась ты живою.

Ю. Друнина

1-й в е д у щ и й. Эти строки написала поэтесса Юлия Друнина, которая на фронт попала со школьной скамьи, став санинструктором.

2-й в е д у щ и й. *Санинструктор* — это младший медицинский работник в армии, имеющий специальную подготовку.

1-й в е д у щ и й. Около 65 процентов раненых во время войны возвращались в строй только благодаря своевременно оказанной медицинской помощи.

Десяткам раненых оказала помощь и десятки вынесла с поля боя санинструктор санитарного взвода *А. Кувшинова* из Сенгилея. При освобождении Брянска была ранена, а как только затянулись раны, продолжила свою благородную работу в войсках Второго Белорусского фронта.

2-й в е д у щ и й. Дивизионная газета «Атака» во время боев на правом берегу Днепра писала про уроженку села Бекетовка Сенгилеевского района: «*Аня Плеханова* самоотверженно действовала на поле боя, оказывая помощь раненым. Получив два ранения, не покинула боевого поста. В тот день она вынесла с поля боя девять раненых и многих перевязала. Под конец боя была контужена...» После выздоровления Аня вернулась в часть и вскоре была смертельно ранена.

Первый ведущий объясняет содержание и правила эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Переноска раненого».

В этой эстафете в каждом забеге участвуют трое. Двое санинструкторов, третий «раненый».

Санинструкторы сплетают руки так, чтобы получилось удобное сиденье. «Раненый» садится на него и удерживает равновесие, ухватившись за плечи санинструкторов.

По команде руководителя санинструкторы бегут с «раненым» до поворотной отметки, огибают ее, возвращаются к своей команде и передают эстафету.





Побеждает команда, быстрее выполнившая задание. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

2-й ведущий. Уже в первые дни войны на предприятиях и в колхозах стал ощущаться недостаток людей. Рабочие и колхозники делали все для того, чтобы выполнять работу за себя и за тех, кто ушел на фронт. Наш земляк *А.С. Богданов* в промкомбинате стал выполнять нормы выработки на 170–180 процентов. Его примеру последовал столяр *В. Чернышов* и большинство других рабочих.

1-й ведущий. *П.С. Самойлова* встала на место ушедшего на фронт с Сентилеевского цементного завода мужчины и выполняла задание на 130 и более процентов.

А.Д. Беляева на этом же заводе, когда призвали в армию мужа, овладела его специальностью электросварщика и всю войну работала безупречно.

2-й ведущий. Девушки-колхозницы из села Елаур *Д. Козырева*, *Ш. Савинова*, *А. Поручикова* пошли учиться на трактористок, чтобы заменить мужчин.

1-й ведущий. На работу заменить уехавших на фронт отцов, сыновей и братьев вышли старики и дети. Учащиеся школ района отказались от каникул и все лето работали на прополке посевов и уборке урожая.

2-й ведущий. С наступлением уборочной поры на поля колхоза «Новый путь» вышел работать 75-летний *Ф.С. Пряхин*. Рядом с ним трудилась его 73-летняя жена *Мария Степановна*. За день они сжинали серпом по 0,16 га каждый.

1-й ведущий. Вместе со взрослыми трудились школьники и учителя.

2-й ведущий. Труженики района за годы войны отправили государству 1500 тысяч пудов хлеба, 700 тысяч пудов картофеля, 10 500 центнеров мяса, 27 тысяч центнеров молока, 55 тонн шерсти, 770 тысяч яиц. Сейчас эти цифры кажутся скромными, но тогда совершить подобное было очень и очень трудно.

Первый ведущий объясняет правила и содержание эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Труженики тыла».

Участники команд строятся в шеренги напротив друг друга. Интервал между игроками — 75 см. У капитанов команд в руках по одному набивному мячу весом 1 кг. По команде руководителя капитаны команд передают мяч рядом стоящему игроку своей команды, тот следующему и т.д. Игрок, стоящий в шеренге последним, получив мяч, обегает свою команду с мячом в руках, встает рядом с капитаном и передает мяч ему, капитан — следующему и т.д. Как только капитан вновь окажется во главе шеренги, эстафета заканчивается.

Побеждает команда, быстрее выполнившая задание. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

Чтец.

...Автомат, маскхалат
Камуфляжной раскраски
И одна из гранат
Для короткой развязки:
Если вражье кольцо.
И конец твоей повести —
Надо вынуть кольцо
Из гранаты на поясе.

Полковая разведка!
Полковая разведка!
Беззаветная метка,
Боевая расцветка...

В. Родионов

2-й ведущий. Вы уже догадались, речь идет о разведке. Разведчики определяли рекордсменов по числу «языков». Так, командир взвода лейтенант *В.В. Карпов* (впоследствии известный писатель) в августе — сентябре 1943 года в период боев в Смоленской области более 30 раз с группой разведчиков проникал в тыл врага, участвовал в захвате 35 «языков». Стал Героем Советского Союза.

1-й ведущий. Командир отделения старший сержант *А.А. Пассара* с июня 1942-го по июнь 1944 года взял 26 «языков». Командир взвода *В.А. Евланов* захватил 17 «языков», а всего взвод пленил 226 фашистов. Свыше 5 «языков» на счету лейтенантов *И.Е. Баранова* и *Д.С. Покромовича*, старшего сержанта *М.И. Овсянкина*, сержанта *В.Я. Петрова* и многих других.

Второй ведущий объясняет содержание и правила эстафеты, а помощники демонстрируют правильность выполнения задания.

Эстафета «Разведчики».

Команды выстраиваются в колонны по одному за линией старта. На расстоянии 6 м от стартовой линии находятся гимнастические маты, над которыми на высоте 45 см натянута горизонтально волейбольная сетка. По команде руководителя капитаны команд бегут к волейбольной сетке и пролезают под ней по-пластунски (в случае касания сетки какой-либо частью тела участник начинает с начала). Затем они обегают поворотную отметку и тем же самым способом возвращаются обратно. После передачи эстафеты следующему участнику игрок становится в конец колонны. Последние участники эстафеты у поворотной отметки берут лежащие возле них пакеты с «шифрочками». Вернувшись к своей команде, открывают пакет и пытаются быстро определить зашифрованное слово. Капитан подходит к жюри и сообщает это слово.

В пакете находятся рисунки: подъезд, обезьяна, бабочка, енот, дом, ананас. Из первых букв этих слов составляется ключевое слово — *победа*.

Побеждает команда, быстрее справившаяся с заданием. Победа — 3 балла, ничейный результат — 2 балла, проигрыш — 1 балл.

После проведения эстафеты жюри подводит итог.

1-й ведущий. С утра 9 мая 1945 года всю страну облетела долгожданная весть: «Победа! Конец войне!» Первыми в Сенгилее об этом узнали телефонистки и телеграфистки. Люди за многие сотни километров с искренней радостью поздравляли их с великой победой.

Звучит фонограмма песни «День Победы» (сл. В. Харитонова, муз. Д. Тухманова). Постепенно приглушается звук и на его фоне звучат слова ведущих.

2-й ведущий. 24 июня 1945 года в Москве на Красной площади состоялся Парад Победы. Люди не отходили от репродукторов, ловя каждое слово, доносившееся из столицы.

1-й ведущий. В параде участвовали сводные полки (по тысяче человек) всех действовавших к концу войны фронтов, ВМФ, военные академии, училища и части Московского гарнизона. Парадом командовал маршал *К.К. Рокоссовский*, принимал парад маршал *Г.К. Жуков*.

2-й ведущий. Во главе парадного шествия несли Знамя Победы, водруженное 2 мая 1945 года над Рейхстагом. Прохождение войск открывал сводный полк Карельского фронта, замыкал — Третьего Украинского.

1-й ведущий. Затем к трибунам приблизилась колонна из 200 бойцов, несущих склоненные к земле трофейные знамена поверженных армий фашистского рейха. Поравнявшись с Мавзолеем, солдаты под барабанную дробь бросили знамена к его подножию.

Демонстрация фотографии Парада Победы. Советские воины бросают трофейные знамена к подножию Мавзолея В.И. Ленина.

2-й ведущий. Из нашего района в параде участвовали *Александр Степанович Ларехин*, *Николай Михайлович Кувшинов*, *Иван Иванович Семьянов*, *Станислав Павлович Милевский*.

Показ фотографий участников парада.

Жюри подводит общий итог соревнований.

Приглашенные гости — ветераны Великой Отечественной войны, ветераны боевых действий в Афганистане и Чечне произносят торжественные речи.

Чтец.

Люди!
Покуда сердца стучатся, —
помните!

Какою ценой
завоевано счастье, —
пожалуйста,
помните!

Песню свою
отправляя в полет, —
помните!

О тех,
кто уже никогда





не споет, —
 помните!
Детям своим
 расскажите о них,
 чтоб
 запомнили!
Детям
 детей
 расскажите о них,
 чтобы тоже
 запомнили!
Во все времена
 бессмертной
 земли
 помните!
Встречайте
 трепетную весну,
 люди земли.
Убейте

войну,
 прокляните
 войну,
Люди земли!
Мечту пронесите
 через года
 и жизнью
 наполните!
Но о тех,
 кто уже не придет
 никогда, —
 заклинаю, —
 помните!
Р. Рождественский

Учащиеся вручают цветы и памятные подарки, сделанные своими руками, приглашенным гостям и организованно покидают спортивный зал (спортивную площадку).

ТВОРЧЕСТВО НАШИХ ЧИТАТЕЛЕЙ

Первой учительнице

Самой доброй и красивой
Вы приходите к нам в класс,
Что бы мы ни попросили,
Все вы сделали для нас.

Вы за нас собрали книжки,
Завязали нам банты.
Даже шумные мальчишки
В класс для Вас несут цветы.

Мы Вас сразу полюбили,
Хоть Вы строгая подчас.
Пусть цветы полить забыли —
Доску вымыли пять раз.

Вы всему нас научили:
Как читать и говорить,
Вместе с Вами мы лепили
И попробовали шить.

Вам от нас всегда тревога,
Сто тетрадок просмотри,
Потерпите нас немного,
Ведь осталось года три.

Вам огромное спасибо
Скажем дружно в день любой,
Самой доброй и красивой,
Самой первой, дорогой.

Е. ШАЛАМОНОВА,
музыкальный руководитель детского сада № 1,
г. Торжок, Тверская обл.



Прописи: широкая или узкая строка?

Навык письма считается одним из сложнейших навыков человеческой деятельности. Почему? В ходе овладения этим навыкам дети должны: 1) уметь слышать и дифференцировать звуки; 2) уметь устанавливать соответствие между звуком и буквой; 3) уметь воспроизводить в движении на бумаге графические комплексы. Параллельно идет формирование орфографического навыка.

Чисто техническая сторона самого процесса письма осложняется тем, что у детей 6–7-летнего возраста слабо развиты мелкие мышцы кисти, не закончено отвердение костей запястья и фаланг пальцев, несовершенна нервная регуляция движений. На первых этапах обучение письму связано со значительным эмоциональным напряжением: ребенок очень переживает первые трудности и неудачи.

Как же облегчить ребенку овладение каллиграфическим навыком, как оценить его сформированность, наблюдать за его развитием? В этом мне помогают «листы достижения», которые я завожу для каждого своего первоклассника.

Прежде чем сформировать и отобрать критерии развития навыка, я обратилась к задачам по формированию каллиграфии; воспроизведение форм букв; соблюдение одинакового наклона; рациональное соединение букв в словах; правильная расстановка слов на строке; соблюдение пропорций строчной и заглавной букв.

Исходя из них, были установлены следующие критерии развития навыка письма:

- написание элементов;
- высота букв;

- наклон;
- верхнее (нижнее) соединение;
- расстояние между буквами (между словами).

Отражая в «листах достижения» успехи моих воспитанников, использую четыре оценки — «отлично» (красная звездочка), «хорошо» (зеленая звездочка), «надо потрудиться» (синяя звездочка), «помочь» (черная звездочка).

Лист достижения					
Фамилия, имя ученика(цы)					
Написание элементов					
Высота букв					
Наклон					
Верхнее соединение					
Нижнее соединение					
Расстояние между буквами					
Расстояние между словами					
отлично — 4 (кр. цвет) надо потрудиться — 4 (син. цвет) хорошо — 4 (зел. цвет) помочь — 4 (черн. цвет)					

Заполняю «листы достижений» каждые две недели. Это удобно как родителям (они наглядно видят, чего достигли их дети), так и мне, учителю, так как, анализируя результаты, я вижу, на что следует обращать больше внимания, что надо объяснить еще раз.

В последнее время между учителями идет полемика о рациональности введения уже в I классе широкой строки.

Я работала и по прописям О.В. Прониной «Мои волшебные пальчики» (2000/01 уч. год): в этих прописях рекомендуется сразу учить писать на широкой строке, — и по прописям В.Г. Горецкого, Н.А. Федосо-



вой (2004/05 уч. год) — здесь предлагается узкая строка.

Анализируя свою работу и достижения учеников в письме по прописям О.В. Прониной и В.Г. Горецкого, Н.А. Федосовой, я могу сделать следующие выводы.

	Прописи О.В. Прониной (25 уч-ся)	Прописи В.Г. Горецкого, Н.А. Федосовой (23 уч-ся)
Написание элементов	«отлично» — 3 ¹ ; «хорошо» — 10 (52 %); «надо потрудиться» — 8; «помочь» — 4 (16 %)	«отлично» — 5; «хорошо» — 15 (87 %); «надо потрудиться» — 3
Наклон	«отлично» — 4; «хорошо» — 10 (56 %); «надо постараться» — 6; «помочь» — 5 (20 %)	«отлично» — 6; «хорошо» — 13 (83 %); «надо потрудиться» — 4
Соединение (и верхнее, и нижнее)	«отлично» — 4 (16 %); «хорошо» — 7; «надо потрудиться» — 11; «помочь» — 3	«отлично» — 8 (35 %); «хорошо» — 13; «надо потрудиться» — 2
Расстояние (и между буквами, и между словами)	«отлично» — 4; «хорошо» — 12 (64 %); «надо потрудиться» — 8; «помочь» — 1	«отлично» — 16; «хорошо» — 5 (91 %); «надо потрудиться» — 2

Хочется обратить внимание, что те учащиеся, которые учатся писать по прописям В.Г. Горецкого, Н.А. Федосовой, в помощи не нуждались ни по одному критерию. Вывод напрашивается сам собой. Проанализировав результаты этого маленького исследования, мы видим, что более приемлемы для обучения каллиграфии все-таки прописи с узкой строкой, где ученики видят границу буквы, есть вспомогательные линии для регулировки наклона и пунктирные горизонтальные линии для определения высоты заглавных букв.

Е.Д. КЛЕННИКОВА,

учитель начальных классов школы № 6,
г. Апатиты

Урок обучения грамоте по программе Л.В. Занкова

Тема: Согласные буквы *Д, д, Т, т*. Звуки [д], [д'], [т], [т'].

Цель: познакомить с согласными звуками [д], [д'], [т], [т']; познакомить с буквами *Д, д, Т, т*; отрабатывать навык плавного, слогового чтения; учить соблюдать правильную интонацию при чтении, работать над выразительностью и осознанностью читаемого; развивать фонематический слух; развивать устную речь, творческое воображение; воспитывать уважение к окружающим, формировать стремление совершать добрые поступки.

Ход урока.

1. Организационный момент.

Мы продолжаем наше путешествие по стране волшебных букв.

Сегодня я хотела бы спросить вас: какое качество в человеке, по вашему мнению, можно считать главным, основным? Давайте поставим себе этот вопрос на весь урок, а в конце постараемся ответить на него. А помочь в этом решил нам гость урока... кот Леопольд.

Из какого он мультфильма? Он принес тему урока, но тему утащили мышата.

2. Речевая разминка. Постановка учебной задачи.

— Прежде чем расшифровать тему урока, покажем, как мы умеем произносить звуки.

у и ы э о ⇒ ы и э ы и ы ⇒

а о у ы и ⇒ у а о у а ⇒

Какие буквы обозначают звуки, которые мы произносили?

Мыши утащили слова, где зашифрована тема урока.

Ти — ди — ти — та,

Два мышонка ждут _____.

Ты — ду — ди — ти,

Встали мыши на _____.

Прочитайте. Какие слова пропущены?

Составьте схемы этих слов.

Чем похожи схемы? Чем отличаются?

¹3, 10, 4 и т.д. — количество учеников.

[т'] — какой звук? (Мягкий, согласный, глухой.)

[т] — какой звук? (Согласный, твердый, глухой.)

Какой буквой обозначается этот звук? (*Т, т.*)

Какова тема нашего урока? (Буквы *Т, т*, звуки [т], [т'].)

С какими звуками дружат звуки [т] и [т']. Почему? (С [д] и [д'].)

Кот Леопольд и имя свое принес, но и тут мышата постарались, утащили последние буквы. Помогите ему.

ко Леопольд

3. Основная часть.

1) Фонематическая разминка «Узнай звук»: девочки — [т] [т'], мальчики — [д] [д'].

суббота *дверь*

стекло *среда*

тарелка *сода*

часы *дело*

2) Работа с сигнальными карточками: Твердый звук — синяя карточка, мягкий звук — зеленая карточка.

Кнут, тихо, тигр, ток

3) Звонкий — глухой. Замените звонкий согласный парным глухим: *Дима, день, дом, дело.*

4) Чтение слов.

добро *труд*

добродушный *трудно*

доброта *трудный*

одобрение *сотрудник*

Прочитайте сначала про себя, затем хором. Чем похожи эти слова? Объясните значение слов.

5) Работа по учебнику.

— Прочитаем рассказ о новых проделках мышат. Но прежде поработаем над словами, которые там встретятся: *озорники, телевизор, шалили, улизнули, открыли, возмутил.*

Прочитаем рассказ. Узнаем, что на этот раз стало предметом их внимания:

а) чтение одним учеником;

б) чтение по одному предложению.

в) Ответы на вопросы:

Как шалили мышата?

Что увидел кот на экране?

Как отреагировал на их поступок? Что он услышал?

Как вы думаете, как поступил Леопольд? Что сказал им в ответ?

Ребя..а, ..авай..е ж.. ..ружно!

Но и тут мышата не утерпели, стащили буквы. Восстановим запись.

Работа над интонацией.

— Попробуем передать характер мышат и кота.

Прости нас, Леопольд!

Леопольд, прости!

Почему же кот простил их? Прочитайте столбики слов, они вам помогут ответить на вопрос.

благородный *трусливый*

озорной *спокойный*

добрый *мудрый*

7) Чтение стихотворения из учебника учителем.

— О чем это стихотворение?

Почему все на свете нужно?

Что может все победить? (Доброта.)

4. Итог.

— Какое же качество в человеке считается по праву главным?

Над какими звуками мы сегодня работали? Какими буквами они обозначены?

5. Домашнее задание. Оценивание.

Т.Н. ЗАРЫТОВА,

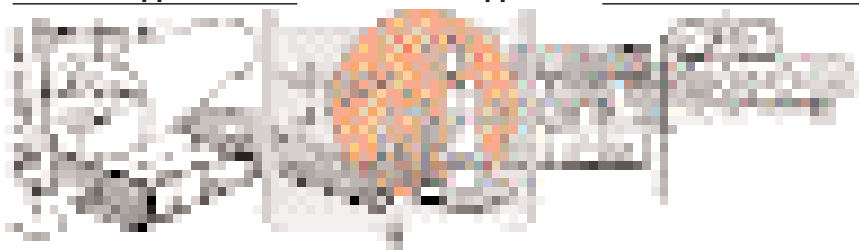
учитель начальных классов

Туймазинского педагогического колледжа,

г. Туймазы,

Башкортостан





Забутые имена: Иосиф Иванович Паульсон

К 180-летию со дня рождения

Г.В. КОНДРАТЬЕВА,
Москва

В истории, как правило, остаются имена знаковых фигур своего времени. Именно по этим людям мы воспринимаем прошлое. Но иногда забывается, что рядом с выдающимися людьми действовали, работали и жили другие люди, может быть, менее талантливые, менее успешные, а может быть, просто несправедливо забытые. Но как бы то ни было, наше понимание истории будет неполным без знания жизни этих людей.

В этом году исполняется 180 лет со дня рождения Иосифа Ивановича Паульсона, крупного деятеля образования второй половины XIX в. Сейчас это имя мало что говорит. Но в прошлом имя И.И. Паульсона стояло в одном ряду с именем К.Д. Ушинского. Редактор педагогического журнала, автор руководств для учителей, преподаватель начального курса у детей императорской семьи, И.И. Паульсон мог сказать, что добился в жизни много.

Родился И.И. Паульсон 16 августа 1825 года¹ в семье небогатого петербургского портного, шведа по происхождению. Образование получил в Петропавловском училище, но проучился здесь всего шесть лет.

И.И. Паульсон вынужден был выйти из учебного заведения раньше срока, чтобы не быть в тягость родителям и самому зарабатывать себе на жизнь. Хотя Иосиф Иванович не смог получить высшего образования, он обладал обширными познаниями во многих областях педагогики, занимаясь всю жизнь самообразованием. Успешно сдав экзамен на звание домашнего учителя, Иосиф Иванович приступает к педагогической деятельности.

Первое время он дает уроки в частных пансионах и домах. Педагогическая деятельность И.И. Паульсона шла очень успешно, и вскоре он приобрел такую известность, что был приглашен в качестве преподавателя элементарного курса учебных предметов к великой княжне Марии Александровне, с которой занимался в течение пяти лет. И.И. Паульсон преподавал также русский язык великим князьям Александру Александровичу (впоследствии император Александр III) и Владимиру Александровичу.

И.И. Паульсон знакомится сначала с видным деятелем просвещения А.А. Чумиковым, а затем с П.Г. Редкиным, который

¹ Сведения из жизни И.И. Паульсона приводятся по кн.: *Ельницкий К.* Русские педагоги второй половины XIX столетия. Пг., 1915. С. 54–60.

² В статье в квадратных скобках указаны цифры, обозначающие порядковый номер работы, помещенной в разделе «Использованная литература». — *Прим. ред.*

становится учителем, руководителем и другом И.И. Паульсона [1]². Под влиянием А.А. Чумикова и П.Г. Редкина И.И. Паульсон становится уже не просто хорошим практикующим учителем, но и активно включается в разработку проблем методики начального обучения.

Здесь нужно отметить, что конец 50-х — начало 60-х годов XIX в. очень непростое время для России. Крымская война 1853–1856 гг. показала крайнюю отсталость самодержавной империи. Для сохранения государственной независимости страны требовались изменения во всех сферах общества. Необходимо было отменить крепостное право, развить промышленность, транспорт, торговлю. Требовались инженеры, коммерсанты, люди практических профессий, а не только чиновники государственного аппарата. Естественно, необходимо было увеличить число учителей и учащихся.

Нужны были и новые подходы к обучению. Старые методы были не всегда эффективны. Так, «до шестидесятых годов... обучение арифметике состояло в том, что ученики сначала заучивали наизусть определения арифметики, числа, единицы, величины, потом переходили до нумерации чисел и доходили до биллионов, триллионов и т.д. Затем последовательно одно за другим изучали арифметические действия... При этом давали ученикам готовые определения и правила, а задачи решались лишь для того, чтобы показать применение правила; ученики решали эти задачи не сознательно, а лишь по шаблону, данному учителем, на умственные вычисления не обращалось внимание, а все время отдавалось письменным вычислениям» [2]. Подобное обучение было малоэффективно. Необходимы были реформы в преподавании



арифметики. В поисках путей преодоления возникших проблем отечественные педагоги обратились за опытом к западным странам. И.И. Паульсон перевел на русский язык книгу по арифметике немецкого педагога А. Грубе. В 1860 г. вышла в свет книга «Арифметика по способу немецкого педагога Грубе. Методическое руководство для родителей и элементарных учителей». Книга стала пользоваться спросом у учителей: к 1884 г. вышло уже 12 ее изданий. С легкой руки И.И. Паульсона методика А. Грубе становится популярной в России.

Суть метода А. Грубе заключалась в том, что последовательно изучались числа от 1 до 10, причем на изучение каждого числа отводился один или несколько уроков. А. Грубе считал, что учитель началь-



ной школы должен обучать числам не в отдельности и отрывочно, по действиям сложения, вычитания, умножения и деления, а знакомить с каждым числом (в пределах от 1 до 100) всесторонне, органически соединяя в нем все действия. «Разделять начальный счет по действиям — то же самое, что в «наглядном обучении» изучать предметы по рубрикам величины, формы, цвета и т.д. Подобно тому... как в ботанике следует давать начинающему наблюдать сначала не корень, стебель и т.д., а, напротив, целое растение», так нельзя считать, что учащийся знакомится, по крайней мере основательно, например, с числом 4 «когда он узнает, что $2 + 2 = 4$, через несколько недель, когда приходит черед вычитания $4 - 2 = 2$ и т.п. Напротив, он приобретает это знакомство, когда, узнав, что $2 + 2 = 4$, вместе с тем получает представление о том, что $2 \cdot 2 = 4$, $4 - 2 = 2$, $4 : 2 = 2$, и методика поступает неправильно, разделяя эту объективную связь на различные действия» [3]. Вслед за И.И. Паульсоном удачную разработку метода А. Грубе для отечественных школ предложил известный методист-математик В.А. Евтушенский.

Но деятельность И.И. Паульсона не ограничивается только вопросами разработки методики начального обучения. Большую роль Иосиф Иванович сыграл в распространении и пропаганде педагогических знаний среди учителей. Еще в 1861 г. И.И. Паульсон вместе с Н.Х. Веселем и П.Г. Редкиным решили основать новый педагогический журнал «Учитель», в основном посвященный проблемам начальной школы. Редакторская работа И.И. Паульсона не была безоблачной. Новый журнал с трудом пробивал себе дорогу. Вот один из первых отзывов об «Учителе»: «...журнальчик же ни толстый, ни тоненький, как Павел Иванович Чичиков... Значит, выходит: мы люди маленькие, птицы не высокого полета. Вот были наши первые впечатления, когда мы вскрыли пакет, заключавший в себе первый номер журнала «Учитель» за текущий год. Чтение его оправдало это впечатление» [4]. Несмотря на подобные рецензии, И.И. Паульсон продолжал выпускать

журнал, уверенный в том, что «Учитель» найдет своего читателя. И его ожидания оправдались, «Учитель» стал одним из наиболее популярных отечественных педагогических журналов. Так, современный «Учителю» «Журнал для воспитания» расходился в числе 1000 экземпляров, а выходящий в это же время «Педагогический вестник» и того менее. «Учитель» же имел более 3500 подписчиков, что явно свидетельствовало об интересе к журналу [5]. Почти 40 лет после выхода в свет первого выпуска «Учителя» даже явные недоброжелатели И.И. Паульсона были вынуждены признать, что «журнал получился очень живой и содержательный. Он имел большой успех и принес немало пользы» [6]. Более того, по свидетельству современников, даже к концу века журнал «Учитель» не утратил своего значения и интереса, «особенно для лиц, занимающихся делом элементарного обучения и воспитания» [7]. Отстаивая в «Учителе» свободные и независимые взгляды, ратуя за реальное образование, И.И. Паульсон нередко не соглашался с Министерством народного просвещения. «Поэтому неудивительно, что, когда доступ «Учителя» во все народные школы был воспрещен, журнал был вынужден прекратить свое недолгое существование» [1]. Последний номер журнала вышел в 1870 г.

Конечно, это была большая потеря как для самого И.И. Паульсона, так и для всего педагогического сообщества. Но Иосиф Иванович не падает духом. Вместе с П.Г. Редкиным они создают Фребелевское общество, целью которого было содействие дошкольному семейному образованию в России. И.И. Паульсон работает секретарем данного общества, одновременно читая слушателям Фребелевских курсов методику элементарного обучения. Вскоре покровительница Императорского патриотического общества великая княгиня Екатерина Михайловна приглашает И.И. Паульсона в члены совета этого общества, а в 1874 г. он становится руководителем женских учительских курсов, которые готовили учителей для школ Патриотического общества [2].

Казалось бы, разочарование и непри-

ятности, связанные с закрытием журнала «Учитель», позади. Однако 1874 г. не принес желанного успокоения И.И. Паульсону. Метод А. Грубее — любимое детище И.И. Паульсона — вызывает все больше и больше нареканий. Действительно, учебный курс по А. Грубее предполагал, что числа от 1 до 10 изучаются при 4 часах в неделю целый год [2]. Это было неприемлемо для отечественной народной школы. Времени на обучение простого люда было мало. Дети рано начинали работать. Разработки В.А. Евтушевского несколько уменьшали время обучения, но тоже не спасали дело. Недовольство общества господствующими «немецкими» методами обучения выразил наш великий писатель Л.Н. Толстой. Свою статью «О народном образовании» Л.Н. Толстой опубликовал в № 9 «Отечественных записок» за 1874 г. Именно эта статья вызвала бурную дискуссию во всем обществе по вопросам преподавания в начальной школе.

Л.Н. Толстой считал, что так подробно изучать каждое число, как это делалось по методу Грубе, нет никакой необходимости. Иронично и резко Л.Н. Толстой высмеивал немецкие методы обучения в русской школе. «Может быть, дети... негров, может быть, иные немецкие дети могут не знать того, что им сообщают в таких беседах, но русские дети, кроме блаженных, все, входя в школу, знают не только, что вниз, что вверх, что лавка, что стол, что два, что один и т.п., но по моему опыту, крестьянские дети, посылаемые родителями в школу, все умеют хорошо и правильно выражать мысли, умеют понимать чужую мысль (если она выражена по-русски) и знают считать до 20-ти и более; играя в бабки, считая парами, шестерками, и знают, сколько бабок и пар в шестере... Но даже если допустить, что дети не имеют таких понятий, которые хотят их посредством бесед сообщить педагоги, я не нахожу, что избираемые им средства правильны» [8]. Л.Н. Толстой считал, что трудности создаются на пустом месте.

Статья Л.Н. Толстого была подвергнута нелицеприятной критике. Л.Н. Толстого обвиняли в дилетантизме и нигилизме. Однако многие педагоги видели, что статья,

как говорится, попала не в бровь, а в глаз. Сила статьи была не в том, что Л.Н. Толстой предлагал новый метод обучения арифметике, а в том, что он громил бездумное подражание западным образцам. Подобное подражание Европе было характерно не только для образования. Оно достигло во время действительно гигантских масштабов во всех сферах общества. Философ Н.Я. Данилевский в 1871 г. охарактеризовал его как болезнь, называемую «европейничаньем». На сторону Л.Н. Толстого встали известные отечественные педагоги-математики А.Н. Страннолюбский, А.И. Гольденберг и несколько позднее В.А. Латышев. Борьба с немецкими влияниями в педагогике привела к тому, что метод А. Грубее постепенно стал уходить из наших школ. Мало-помалу начинает падать и авторитет И.И. Паульсона в педагогических кругах. Критике подвергаются работы И.И. Паульсона не только в области методики арифметики, но и в области методики русского языка. Видный деятель отечественного просвещения П.Ф. Каптерев в 1878 г. резко отрицательно отозвался о книге И.И. Паульсона «Обучение грамоте и родному языку»: «...подобные мелочи объяснения никому не нужны» [9].

В 70-х годах И.И. Паульсон еще работает на ниве просвещения. С 1877 г. он является экспертом начальных петербургских школ. По свидетельству современников, «...он пробыв в этой должности 6 лет и оставил о себе самое доброе воспоминание» [2]. В качестве эксперта И.И. Паульсон читал в Соляном городке для учителей лекции по методике обучения предметам элементарного курса. В 1886 г. Иосиф Иванович прекратил свою интенсивную общественно-педагогическую деятельность и выехал за границу. 21 марта 1898 г. И.И. Паульсон скончался в Южной Франции, близ Ниццы. Похоронен И.И. Паульсон в Петербурге на Смоленском кладбище.

В последние годы жизни И.И. Паульсона о нем практически забыли. Лишь смерть вызвала некоторый отклик общественности. «Одна только смерть в состоянии заставить нас вспомнить о человеке подчас с выдающимися заслугами и сказать задним числом несколько хороших





слов о нем. О покойном Паульсоне очень мало было сказано даже таких запоздалых хороших слов и после смерти... Это был один из заслуженнейших русских педагогов... про это как бы забыли или даже не хотят знать» [10]. Так писали об Иосифе Ивановиче его современники. Звучали слова о том, что И.И. Паульсон «...был буквально пионер в русской педагогии, пробивший первую тропу в первоначальном обучении, ...что все наши светила педагогии, сам даже К.Д. Ушинский... являлись уже после Паульсона, так сказать, на расчищенной уже почве» [10].

Но, надо сказать, оценка деятельности И.И. Паульсона современниками была весьма неоднозначна. В нем видели педагога, пытающегося перенести на российскую почву идеи немецкой педагогии, не обладавшего даром педагогического творчества и художественным вкусом. «Обладая обширными сведениями из немецкой педагогической литературы, особенно народно-учебной, он искренне верил в непреложность всех ее выводов, положений и практических приемов и приписывал им абсолютное общечеловеческое значение. Это была его слабая сторона» [6]. При этом И.И. Паульсона обвиняли и в заимствовании чужих произведений [11].

После первой зарплаты И.И. Паульсон дал себе слово отчислять на покупку нужных ему книг 10 процентов, и этому правилу следовал и тогда, когда получал значительные суммы за свои учебники. В конце жизни он собрал богатейшую библиотеку. Эта библиотека была передана после его смерти в Публичную библиотеку Санкт-Петербурга. Многие считали И.И. Паульсона холодным и жестоким человеком, объясняя это тем, что у покойного не было детей, хотя он два раза был женат и страстно хотел иметь собственных детей [1], но близко знавшие его люди, его многочисленные ученики и ученицы неоднократно говорили о его открытой душе и горячем сердце: «Спасибо тебе, дорогой учитель, за то, что ты научил нас добывать насущный хлеб честным трудом. Судьба рассеяла нас по разным путям жизни, иных постигло великое горе, счастье у многих было мимолетное, но в трудные

минуты твои ученицы не терялись в житейском море, подготовленные и наученные тобой смело принимались за дело и с терпением несли и несут тяжелый учительский труд», — писала одна из его многочисленных учениц» [1].

Безусловно, личность И.И. Паульсона противоречива, оценка его деятельности не может быть однозначно положительной. И.И. Паульсон был одним из ведущих деятелей «немецкого» течения в отечественной педагогике. Было ли это движение целиком реакционно? П.Ф. Каптерев, анализируя развитие отечественной школы, так ответил на этот вопрос: «Когда настала крайняя нужда в педагогических знаниях, а их не было, что же было делать русским педагогам? Ждать было нельзя. Винить их за то, что они впопыхах хватали все, что находили подходящего у немцев и, не переработав, переносили на русскую почву, нет оснований... увлечение немецкой педагогией быстро ознакомило нас со всеми результатами западноевропейских работ... Как бы то ни было, благодаря немецкой педагогике, школьное дело у нас совершенно перестроилось... потому и относиться к этому движению лишь с отрицательной стороны не имеем никакого права» [12]. Трудясь на ниве отечественного просвещения, И.И. Паульсон искренне желал добра нашему Отечеству. Он не вошел в блестящую плеяду педагогов своего времени — К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, В.И. Водозова, людей, определивших дальнейшее развитие отечественной педагогической мысли, тем не менее, И.И. Паульсон упорным трудом заслужил свое место в истории отечественного образования, а значит и в нашей памяти.

ОСНОВНЫЕ, НАИБОЛЕЕ ИЗВЕСТНЫЕ ТРУДЫ И.И. ПАУЛЬСОНА

1. Арифметика по способу Грубе. СПб., 1865, 1866, 1870, 1872, 1873, 1884.
2. Задачник для письменных упражнений в родной речи. Изд. 12. СПб., 1877.
3. Книга для чтения и практических упражнений в русском языке. СПб., 1861, 1871, 1878, 1917.

(Окончание см. на с. 96)

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЮВЕНТА» ПРЕДСТАВЛЯЕТ

ОКРУЖАЮЩИЙ МИР

Допущено Министерством
образования и науки РФ



Е.Г. Зверева-Андреевская

«Окружающий мир»

Учебник-тетрадь для 1 класса (в 2-х частях) 100 руб.

Курс соответствует возможностям учащихся воспринимать текстовую информацию:

основные сведения подаются в виде красочных сюжетных рисунков.

Методические рекомендации для 1 класса 100 руб.

Методические рекомендации содержат поурочное планирование (цели, содержание урока, работа с учебником, дополнительный материал)



З.А. Клепинина

«Природа нашей Родины»

Тетрадь для записи наблюдений 48 руб.



Т.Л. Мишакина

«Окно в мир природы»

Учебное пособие-тренажер для учащихся 1-4 класса

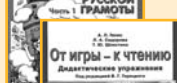
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ



Н.Е. Алдошина и др.

«Уроки русской грамоты»

Дидактическое пособие (в 2-х частях) 121 руб.



А.Л. Генис, А.Л. Сидорова, Т.Ю. Шляхтина

«От игры к чтению»

Дидактические упражнения (в 2-х частях) 70 руб.



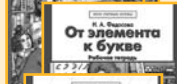
«От картинки к слову»

Дидактические упражнения 33 руб.



«От картинки к слову»

Методические рекомендации к дидактическим упражнениям 27 руб.



Т.Л. Мишакина

«Читательский дневник»

Контрольное пособие для проверки

техники чтения учащихся 1-4 классов 30 руб.



Н.А. Федосова

«От элемента к букве»

Пособие для подготовки первоклассников

к восприятию рукописных букв 33 руб.

Н.А. Федосова

«Прописи для первоклассника. Учись писать» ... 33 руб.



Магазин Издательства: Москва, ул. 1905 года, д. 10А

Телефон магазина: 235-93-23

(с 10 до 19, выходные - воскресенье, понедельник)

Почтовый адрес: 125284 Москва, а/я 42 с пометкой «Школа»

Телефон: (095) 796-92-93, факс: (095) 796-92-99

E-mail: booksale@si.ru Адрес в Интернете: www.books.si.ru



(Продолжение. Начало см. на с. 90)

4. Методика грамоты по историческим и теоретическим данным: В 2 ч. СПб., 1887, 1892.

5. Обучение грамоте и родному языку по «Первой учебной книжке»: Дидактическое руководство для элементарных учителей и учительниц. Ч. 1. СПб., 1876; Ч. 2. СПб., 1878.

6. Первая учебная книжка: Класс. пос. при обучении письму, чтению и началам родного языка. СПб., 1884, 1885, 1887, 1891, 1902.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Семенов Д.Д. Очерк педагогической деятельности Иосифа Ивановича Паульсона // Вестник воспитания. 1898. № 6.

2. Ельницкий К. Русские педагоги второй половины XIX столетия. Пг., 1915.

3. История методики арифметики // Педагогический сборник. 1879. № 9.

4. Русский педагогический вестник. 1861. № 3.

5. Чумиков А.А. К вопросу о женских гимназиях // Русская старина. 1888. № 5.

6. Памяти Иосифа Ивановича Паульсона // Русский начальный учитель. 1898. № 6–7.

7. Парин В., Паульсон И.И. // Городской и сельский учитель. 1898. Вып. 3.

8. Толстой Л.Н. О народном образовании // Толстой Л.Н. Педагогические статьи.

9. Кантерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.

10. Эйзен И. И.И. Паульсон // Нива. 1898. № 18.

11. Водовозова Е.Н. На заре жизни. Т. 2. М., 1964.

12. Кантерев П.Ф. Новая русская педагогика. СПб., 1914.

В следующем номере:

- Опыт работы факультета подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного педагогического университета (Н.П. Шитякова, Л.В. Трубайчук, Н.Н. Титаренко, Г.Я. Гревцева, Э.Ф. Вертякова и др.).
- Учебные проекты младших школьников (Е.Н. Землянская).
- Элементы лингвистического анализа художественного текста на уроках литературного чтения (О.С. Конькова).
- Изучение творчества М.Ю. Лермонтова в начальной школе (Н.Н. Иванов).