

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕТЫ С ОЛИМПА

- А.А. Леонтьев*
Что такое деятельностный подход в образовании?3
- И.И.Ильясов*
Описание учения как деятельности 7
- В.Т. Кудрявцев,
 Г.К. Уразалиева*
Как рождается субъект деятельности13
- Г.А. Цукерман*
Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности23
- Н.Я. Чутко*
«Школа – это прежде всего учебная деятельность»27

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- Д.Г. Левитес*
Остановиться, оглянуться33
- С.В. Маланов*
Гипотезы в мышлении и учебной деятельности39

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

- В.М. Букатов*
Рождественская звезда Ваньки Жукова43

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Н.И. Рябова*
Все радости жизни начинаются с творчества...50

- О.П. Зайцева*
Роль устного счета в формировании вычислительных навыков и в развитии личностных качеств ребенка58
- З.С. Сулейманова*
По страницам «Азбуки» (Материалы для словарной работы) 65

КУДА ПОЙТИ УЧИТЬСЯ

- Курсы повышения квалификации**67

ТАМ, ГДЕ НАС НЕТ

- Стандарты по говорению и слушанию на родном языке (США, Монтана)**69

В ОКЕАНЕ СВЕТА

- В.П. Гудимов*
Раздумья детского поэта...77

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев
Заместитель главного редактора
Е.Ю. Звездинская
Художественный редактор
Е.Д. Ковалевская
Художник *П.А. Северцов*
Верстка *Н.Н. Букова*
Корректор *Н.Б. Богданова*

**Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, кто разделяет идеи
вариативного
лично-деятельностного подхода.**



Дорогие коллеги!

Деятельностный подход в образовании разделяют сегодня многие педагоги, но, как показывает опыт, не все понимают его однозначно. Часто приходится слышать, что о деятельностном подходе говорят как о методе, определенной технологии. Правомерно ли такое понимание? На этот вопрос отвечают ведущие специалисты в области развивающего образования. Хотелось бы обратить ваше внимание на следующую мысль: «Деятельностный подход в образовании – это совсем не совокупность образовательных технологий... Это своего рода **философия образования**». Это цитата из статьи А.А. Леонтьева.

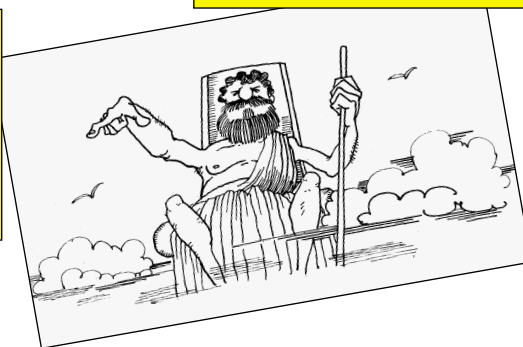
В чем суть учебной деятельности, как ребенок становится субъектом деятельности, как решается проблема оценки и самооценки в обучении, – на эти и другие вопросы отвечают авторы статей. Может быть, этот номер журнала получился более «теоретическим», чем обычно, но в нем вы прочитаете эксклюзивные материалы, которые помогут с точки зрения науки разобраться в своей работе, что-то скорректировать, на многое посмотреть по-другому. Все статьи написаны с учетом реалий сегодняшнего образования, их авторы – те же специалисты, кто разрабатывал государственные документы, которые будут определять жизнь российской школы в ближайшее десятилетие.

Это первый номер 2001 года. Ученому совету журнала и редколлегии очень приятно, что нашими читателями становятся все больше учителей и методистов. Спасибо тем, кто подписался на журнал и кто берет его почитать. Мы очень дорожим вашим доверием и уверены, что вместе нам удастся разобраться в сложных вопросах и задачах, которые стоят сегодня перед образованием. Счастья вам и вашим семьям, друзьям и коллегам. С Новым годом! Пусть в новом году каждый из нас с вами ощущает, как нужна нашей стране то, что мы все вместе делаем!

**Искренне Ваши,
Ученый совет, редколлегия журнала
и Рустэм Николаевич Бунеев**

Что такое деятельностный подход в образовании?

А.А. Леонтьев



Образование – это не подготовка к жизни, оно не «прибавляется» к ней, как это часто думают. Как говорил еще в 1923 году выдающийся русский педагог С.И. Гессен, «жизнь и есть образование, и теория образования есть в сущности теория жизни»¹. Или, как пишет известный финский психолог Тимо Ярвилехто, «жизнь – это постоянное учение, и, напротив, без учения нет жизни. Учение как раз и представляет собой постоянное изменение системы, состоящей из организма и среды... Жизнь – это рождение деятельностных единиц в системе организм–среда... Для того чтобы деятельность этой системы могла приносить результаты при постоянном изменении ситуации и поведенческих возможностей, системе организм–среда необходимо все время организовываться по-новому»².

Еще более четко сформулировал ту же мысль Мераб Константинович Мамардашвили – замечательный философ, один из тех, чьи идеи лежат в основе современной психологии, педагогики, культурологии. Он говорил: «Человек создается. Непрерывно, снова и снова создается. Создается в истории, с участием его самого, его индивидуальных усилий... То есть Человек есть такое существо, возникновение которого непрерывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме»³. И добавлял при этом: человек – уникальное существо, пото-

му что он способен складываться, формироваться, развиваться вокруг чего-то внешнего, внечеловеческого.

Образование как раз и есть система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию), и в то же время – взаимодействия людей с предметным миром (т. е. процессов *деятельности* человека в мире). Вообще «в функциональном отношении человек и среда выступают всегда вместе, как единое целое»⁴.

Значит, развитие личности человека – это развитие системы «человек–мир». В этом процессе человек, личность выступает как активное, творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он таким путем самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. Через деятельность и в процессе деятельности **человек становится самим собой**.

Как говорил в упомянутой выше книге С.И. Гессен, все «образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению»⁵. Эта мысль принадлежит Л.Н. Толстому и позже была развита П.Ф. Каптеревым,

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995, с. 55.

² Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения // «Школа 2000...» Концепции, программы, технологии. Вып. 2. – М., 1998, с. 23.

³ Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. Изд. 2. – М., 1992, с. 58–59.

⁴ Ярвилехто Т. Указ. соч., с. 22.

⁵ Гессен С.И. Указ. соч., с. 122.

П.П. Блонским, Л.С. Выготским. Так, П.Ф. Каптерев еще в начале XX века подчеркивал, что «не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, а наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать»⁶.

Сказанное выше есть основа концепции развивающего образования в любом его варианте – будь это система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, система Л.В. Занкова, система «Школа 2100» или школа П.Я. Гальперина–Н.Ф. Талызиной. Во всех этих системах на первом месте стоит не накопление у учащихся знаний, умений и навыков в узкой предметной области, а **становление личности, ее «самостроительство» в процессе деятельности ребенка в предметном мире**, причем не просто индивидуальной, а совместной, коллективной деятельности.

Впрочем, индивидуальной деятельности не бывает вообще. Всякая деятельность человека, даже если она индивидуальна по своим внешним формам и проявлениям (например, деятельность ученого-теоретика), по своей сущности всегда коллективна, социальна. Об этом говорил еще К. Маркс: «Даже и тогда, когда я занимаюсь научной и т.п. деятельностью, даже и тогда я занят общественной деятельностью, потому что я действую как человек. Мне не только дан, в качестве общественного продукта, материал для моей деятельности – даже и сам язык, на котором работает мыслитель, – но и мое собственное бытие

есть общественная деятельность... Мое всеобщее сознание есть лишь теоретическая форма того, живой формой чего является реальная коллективность»⁷. В.В. Давыдов, развивая приведенное положение Маркса (восходящее, впрочем, к Гегелю), определяет сознание как «воспроизведение человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей»⁸. Иными словами, сознание и общение не только неразрывны с деятельностью – они ею определяются.

Значит, процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «деятельностный подход» в образовании!

Что же следует из этого для нас, педагогов, – учителей, авторов программ и учебников?

Здесь могут быть даны различные ответы. Так, например, В.В. Давыдов в цитированной выше книге и других своих работах⁹ развертывает совершенно особую концепцию, часто называемую «теорией учебной деятельности» и реализующуюся в практике школьного обучения грамоте, родному языку, математике, литературе и другим предметам. Разделяя большую часть теоретических позиций «давыдовского» направления, мы («Школа 2100») кое в чем с этим направлением расходимся, хотя эти расхождения не являются, с нашей точки зрения, принципиальными¹⁰. То же можно сказать о системе Л.В. Занкова, о работах

⁶ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982, с. 355.

⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956, с. 590.

⁸ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996, с. 43. (См. в этой связи коллективную монографию «Философско-психологические проблемы развития образования» под ред. В.В. Давыдова, впервые вышедшую в 1981 г. и переизданную в 1994 г.)

⁹ Важнейшая из них – Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. См. также многочисленные публикации Г.А. Цукерман, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Б.Д. Эльконина и др.

¹⁰ См.: Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла // «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. – М., 1997, с. 18–20; А.А. Леонтьев. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // «Школа 2000...» Концепции. Программы. Технологии. Вып. 2. – М., 1998.

П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной и их последователей и др. Поэтому попытаемся сформулировать те положения педагогической психологии и дидактики, связанные с деятельностным подходом, которые нас не разделяют, а, наоборот, **объединяют**.

1. Процесс обучения есть всегда обучение *деятельности* – либо предметно-практическим действиям (например, простейшим трудовым действиям, практическому общению на иностранном языке), либо умственным действиям. Психология учит нас, что акт деятельности или отдельное действие всегда имеет сознательную цель, имеет мотивационную обусловленность, направлен(о) на материальный или нематериальный предмет, вообще имеет определенную психологическую структуру. Но действие, будь оно практическим, материальным или умственным, всегда, кроме того, опосредовано орудием или знаком, вообще различными средствами. Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. То, что мы называем знаниями, – это ориентировочная основа учебной, а затем и внеучебной деятельности. То, что называется навыками, – это способность ученика осуществлять «технологическую» сторону деятельности учения (в психологии мы говорим в этом смысле о психологических операциях). Итак, даже если непосредственным содержанием процесса обучения «здесь и сейчас» является передача знаний или формирование навыков, мы не должны упускать из виду, что они «встроены» в обучение деятельности. А значит, нам не нужны «лишние» знания, которые

нефункциональны, не могут быть использованы ребенком в процессах его учебной или практической деятельности; значит, мы не имеем права просто «натренировать» ребенка в выполнении каких-то операций (приемов) – они должны быть для него осмыслены, взаимосвязаны, он должен уметь самостоятельно выбрать наиболее подходящий прием решения задачи, а в идеале – найти свои собственные, не встречавшиеся в его опыте приемы решения. Раньше в учебниках математики были особые «задачи на соображение»: так вот, **все** задачи призваны быть «задачами на соображение»!

2. Еще Л.С. Выготский в замечательной книге «Педагогическая психология», опередившей свое время как минимум лет на 60 (она была опубликована в 1926 г.), говорил о том, что в новой педагогике жизнь «раскрывается как система творчества... Каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому»¹¹. Для этого и сам процесс учения должен быть творческим. Он должен звать ребенка из «ограниченной и уравновешенной, устоявшейся абстракции к новому, еще не оцененному»¹². Если, по Выготскому, поведение человека представляет собой лишь одну из немногих осуществившихся возможностей, то деятельностный подход предполагает открытие перед ребенком всего спектра этих возможностей и создание у него установки на свободный, но ответственный и так или иначе обоснованный *выбор* той или иной возможности (или же нахождение им новых возможностей, не предусмотренных опытом ребенка и его социальной среды). Иными словами, установка на *творчество*. В.В. Давыдов абсолютно точно замечает, что «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его дея-

¹¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1926, с. 346.

¹² Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. – Рыбинск, 1997, с. 209.

тельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания **этот потенциал может существенно меняться**. Цель *развивающего образования* как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить»¹³.

3. Деятельностный подход в образовании связан еще с одним важным положением. Чтобы обеспечить самостоятельную, творческую деятельность каждого ученика, чтобы научить его умственным действиям, надо идти «снаружи», от внешних, практических, материальных действий, «внутри», к действиям внутренним, теоретическим, идеальным. Это известное положение П.Я. Гальперина, реализуемое во всех направлениях развивающего образования, связано с введенным, кажется, Жаном Пиаже (понимавшим его, однако, иначе!) понятием *интериоризации*. Выготский употреблял в том же смысле термин «вращивание». Но движение «снаружи» «внутри» – это только часть процесса «вращивания». Обучение деятельности предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность группы учащихся под руководством учителя. Как писал Выготский, «то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно... Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня»¹⁴. Знаменитая «зона ближайшего развития» у Выготского – это как раз то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно.

В системе Эльконина–Давыдова эта идея Выготского реализуется в форме концепции *коллективно-распределенной учебной деятельности* (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Подведем итог. **Деятельностный подход в образовании – это совсем не совокупность образовательных технологий или методических приемов**. Это своего рода **философия образования**, методологический базис, на котором строятся различные системы развивающего обучения или образования со своими конкретными технологиями, приемами, да и теоретическими особенностями. Выше мы выделили только три важнейшие черты такого подхода. Чтобы проанализировать его достаточно полно, нужна целая книга. Да, впрочем, она написана и издана. Ее автор – покойный Василий Васильевич Давыдов, и называется она «Теория развивающего обучения». Мы не раз цитировали ее в этой статье.

Читатель может посоветовать, что статья написана сложно. Иначе и быть не может. Потому что выбор именно развивающего обучения (неважно, в какой модификации) связан с глубинным пониманием отношений человека и мира, личности и сознания, простого воспроизводства и творчества. Стоя перед выбором, вы становитесь на время философом. Вы выбираете не просто систему приемов – вы выбираете то или иное понимание сущности образования, места человека в мире и обществе как части этого мира.

И выбор ваш должен быть осознанным.

Алексей Алексеевич Леонтьев – доктор филол. наук, доктор психол. наук, профессор, академик РАО. Ректор Института языков и культур им. Л.Н. Толстого. Научный руководитель Образовательной программы «Школа 2100».

¹³ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения, с. 142. См. об этом также: Леонтьев А.А. «Научите человека фантазии...» (Творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998, №5.

¹⁴ Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч., т. 4, с. 264.

Описание учения как деятельности

И.И.Ильясов

В научном отношении описание учения как деятельности личности с выделением в нем не просто компонентов, фаз, стадий и этапов, как у процессов, не управляемых со стороны субъекта, происходящих с ним, а как актов субъекта, регулируемых программой и планом выполнения этих актов в соответствии с целями и потребностями личности, делает трактовку структуры учения более полной и адекватной действительному характеру учения.

Рассматривая имеющиеся **описания учения как деятельности субъекта** в соответствующих концепциях [1–5, 7–13], можно отметить, кроме многих правильных положений, три основных присущих им недостатка:

- 1) недостаточно четкое разграничение деятельности учения и деятельности, усваиваемых в учении;
- 2) неполное и недостаточно систематичное использование общей схемы анализа процессов как деятельности личности в описании учения;
- 3) констатация наличия в учении компонентов, свойственных любой деятельности, без указания специфики их содержания применительно к учению.

Поясним указанные замечания. Процесс учения в качестве одного из условий своего протекания имеет осуществление действий, усваиваемых в учении, т.е. в ситуации учения происходят два процесса: **собственно учение** и **действие, усваиваемое в учении**. Оба процесса взаимосвязаны, но не тождественны. Выполнение усваиваемого действия состоит в преобразовании объекта некоторой конкретной предметной области действительности (физической, математической, биологической и т.п.), а процесс усвоения данного действия в учении

состоит в преобразовании самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им. Иными словами, имея задачей описание учения как деятельности, многие исследователи описывают состав и структуру тех деятельностей, которые усваиваются в учении, а не самого учения.

В этом случае считается, что деятельность учения представляет собой те же самые предметные деятельности, направленные на преобразование конкретных объектов действительности (реальных или идеальных), но осуществляемые не с целью получения конкретного продукта, а с целью приобретения умения осуществлять эти действия. Так что по содержанию деятельность учения и деятельности по преобразованию конкретных предметов – это одни и те же деятельности. Их различие с данной точки зрения состоит только в различии целей и мотивов выполнения деятельности.

Однако на самом деле здесь имеют место **два разных процесса, учение есть генезис предметных действий**.



В учении может происходить повторное выполнение формируемого предметного действия, но учение как генезис предметного действия в опыте личности есть другой процесс, отличный от выполнения действия и состоящий в преобразовании самого действия, а не в преобразовании объектов в действиях, которые формируются. Поэтому **при анализе учения как деятельности именно в нем, как особой деятельности, должны быть выделены свой собственный предмет, продукт, операции и ориентировка**, которые не совпадают по содержанию с аналогичными компонентами формируемой предметной деятельности.

В связи с неразличением деятельности учения и деятельности, усваиваемых в учении, очень распространена в литературе такая терминология, как «изучение деятельности учения математике, физике, истории и т.п.», в смысле анализа (по существу, предметного и методического) нормативного состава операций по решению соответствующих предметных задач.

Отождествление учения с действиями, формируемыми в учении, оставляет без деятельностного анализа само учение, процесс усвоения, так как усилия исследователей концентрируются на анализе предметных действий (физических, математических, грамматических и др.) и описании их как деятельности субъекта, а само усвоение этих деятельностей описывается только по этапам.

В ряде концепций при описании учения как деятельности авторы не используют полностью и систематично парадигму анализа процесса как деятельности субъекта. Выше мы отмечали схему этого анализа в общей форме, в соответствии с которой деятельность человека – это процесс по крайней мере двухуровневый, содержащий акты преобразования объектов и акты управления преобразованием на основе психического отражения объекта, продукта, средств и самих актов преобразования. Эта схема разработана в основном со-

ветскими авторами и в более полном виде выглядит следующим образом.

Каждая деятельность включает в себя предмет преобразования, продукт преобразования (являющийся предметом потребности субъекта деятельности), средства, акты преобразования предмета в продукт, которые называются исполнительными действиями (операциями) или исполнительной частью действия, по П.Я. Гальперину [2, с. 34 и др.] и по С.Л. Рубинштейну [11, с. 246, 266].

Неотъемлемым компонентом каждой деятельности является отражение предмета, продукта, средств и исполнительных актов деятельности, их состава и последовательности, выступающее в виде программы или плана деятельности. Соответственно в деятельности имеются акты, создающие вновь или повторно данное отражение. Указанные акты называются П.Я. Гальпериным ориентировочными действиями или ориентировочной частью действия [2, с. 34], а С.Л. Рубинштейном – планирующими действиями или познавательной частью действия [11, с. 246].

Кроме **исполнительных и ориентировочных актов**, в деятельности выделяются также **акты слежения и контроля** за выполнением действий преобразования, которые П.Я. Гальпериным называются контрольными операциями и контрольной частью действия [2, с. 34 и др.], а С.Л. Рубинштейном – исполнительной регуляцией [11, с. 266 и др.].

В работах Б.Ф. Ломова и В.Д. Шадрикова в деятельности выделяются такие компоненты, как мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий [7, с. 216]. По содержанию эти компоненты соответствуют более ранним описаниям общего состава деятельности в работах А.Н. Леоньева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и других советских психологов. Так, планирование, переработка текущей ин-

формации, оперативный образ, принятие решения являются ориентировочными актами деятельности, действия – исполнительными актами, проверка результатов и коррекция – контрольными актами.

Такова общая структура любой деятельности субъекта в широком смысле слова*. Описание любого процесса как деятельности предполагает деление в нем всех отмеченных компонентов и задание их специфического содержания. Это относится и к описанию учения как деятельности. Однако в тех концепциях, где делается попытка такого описания, если оно не подменяется описанием действий, усваиваемых в учении, то, как правило, более или менее адекватно задаются предмет и продукт деятельности учения и отчасти исполнительные операции. К сожалению, часто в таких описаниях почти совсем не представлены ориентировочные и контрольные операции и программа данной деятельности, ее ориентировочная основа.

Наконец, как мы уже отмечали, в некоторых концепциях учения описание учения как деятельности сводится к указанию на то, что в ней имеются исполнительные, ориентировочные и контрольные операции, а также (правда, редко) предмет, продукт, средства, программа осуществления деятельности, но конкретное содержание всех этих компонентов в их специфике, отличающей деятельность учения от других деятельностей, не раскрывается, и все описание учения как деятельности остается на уровне общей схемы анализа любой деятельности.

Все отмеченные недостатки описания учения как деятельности отрицательно сказываются не только на качестве научного анализа учения, но и на решении практических задач, в первую очередь формирования уме-

ния учиться. Для того чтобы эффективно решать эту важнейшую практическую задачу, **описание учения не может подменяться описанием деятельностей, усваиваемых в учении**, так как умение учиться и умение решать задачи в различных предметных областях – это разные умения.

Понятно, что можно научиться решать математические, физические и другие задачи и не уметь при этом эффективно учиться. Не менее очевидно также, что для формирования умения учиться описаний учения только через этапы и стадии, так же как и описания его только в терминах общих компонентов деятельности без раскрытия их конкретного содержания применительно к деятельности учения, совершенно недостаточно. Поэтому более полное и совершенное описание учения как деятельности является не только исследовательской задачей, но и важным условием решения практической задачи – формирования умения учиться.

Отмеченные выше недостатки описания учения как деятельности вполне устранимы. Ниже мы предлагаем вариант описания учения как деятельности, в котором, как нам кажется, это в определенной мере достигнуто.

Итак, **дадим характеристику предмету и продукту деятельности учения, ее исполнительным, ориентировочным и контрольным операциям.**

С содержанием предмета деятельности учения имеет место весьма своеобразная ситуация. В учении учащийся непосредственно работает с объектами и знаниями о них, задаваемыми в обучении. Поэтому часто именно социальный опыт знаний и действий и считается предметом деятельности учения. Однако, строго говоря, предметом этой деятельности является опыт субъекта, преобразуемый в учении по

* Деятельность в узком смысле как совокупность актов, направленных непосредственно на предмет потребности (мотив), в отличие от актов (действий и операций), направленных на промежуточные предметы (цели или условия), выделяется А.Н. Леонтьевым в процессах деятельности человека в широком смысле слова.

линии дополнения его новыми знаниями и умениями, и переструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Свой опыт учащийся изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями, т.е. социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта.

Рассмотрение знаний как предмета учения не совсем точно. При этом считают, что учащийся не работает со своим опытом непосредственно. Но это не так. Всякий раз, когда учащийся усваивает новый материал, он сопоставляет его с усвоенным ранее, связывает с ним, перестраивает его. Знания, даваемые в обучении, помогают учащемуся выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить прежний опыт, и они являются средством его изменения.

Поскольку учение есть изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, то **деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта.** Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося составляют продукт деятельности учения.

Опыт учащегося как предмет и продукт деятельности учения есть знание об объектах действительности и действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач. Как предмет и продукт деятельности учения знания субъекта об объектах деятельности характеризуются целым рядом свойств: предметной отнесенностью их содержания (о неживой и живой природе, обществе и т.п.), аспектной отнесенностью содержания (о свойствах, функциях,

структуре и т.д.), логическими свойствами (чувственные или концептуальные знания, факты, законы, гипотезы, теории и т.п.), полнотой, степенью обобщенности, системности и систематичности, существенности, формой репрезентированности (в естественном языке, в искусственных символических языках, в виде пространственных и других моделей, смешанные по форме), а также мерой их усвоенности, т.е. степенью интериоризованности и готовности к воспроизведению, развернутости и осознанности, прочностью и устойчивостью к забыванию.

Знания о действиях, так же как и знания об объектах деятельности, могут быть знаниями различной полноты, обобщенности, систематичности и т.д. Эти же свойства характеризуют и такой компонент опыта субъекта, как умения осуществлять действия, которые, кроме того, могут обладать разной степенью полноты операций, обобщенности, скорости и правильности осуществления.

Деятельность учения реализуется целым рядом **исполнительных действий и операций различных уровней** в иерархии данной деятельности. Исполнительными учебными действиями **первого уровня**, посредством которых, собственно, и осуществляется преобразование внешне заданных знаний и действий в усвоенные учащимися знания и действия, являются **уяснение содержания учебного материала и его отработка, освоение.**

Исполнительные действия учения **второго уровня** составляют акты двух групп, осуществляющие собственно уяснение и отработку материала. К первой группе относятся **познавательные действия эмпирического и теоретического уровня познания и составляющие их операции.**

Другую группу исполнительных учебных действий образуют **действия отработки и освоения учебного материала**, основная задача которых состоит в том, чтобы обеспечить переход от уяснения некоторого материала к овладению им, к способности воспроиз-

водить и применять этот материал в усваиваемой деятельности. Как уже отмечалось выше, достигнутый субъектом уровень овладения учебным материалом (продукт деятельности учения) может быть описан через такие характеристики усвоенных знаний и действий, как степень их интериоризованности, развернутости, осознанности и т.д. Изменение усваиваемых знаний и действий по указанным параметрам и составляет основное содержание их отработки и освоения. При этом изменения, составляющие интериоризацию и автоматизацию усваиваемых знаний и действий, на втором уровне иерархии исполнительных актов деятельности учения могут быть представлены как процессы, состоящие из специальных действий и операций субъекта, направленных на осуществление соответствующих изменений. Так, в качестве специальных актов, обеспечивающих, например, интериоризацию учебного материала, могут, по-видимому, рассматриваться такие приемы опосредствования, как использование искусственных группировок и классификаций материала, кодирования в виде различных специальных знаков-обозначений, схематизации, графического и образного моделирования, включений усваиваемого материала в ранее усвоенные обобщенные знания и действия. Аналогичным образом можно было бы представить и другие процессы, составляющие отработку как компонент деятельности учения, хотя, как уже отмечалось, к настоящему времени эти процессы не изучены с указанной точкой зрения и такое их изучение является, по нашему мнению, актуальной задачей анализа учения как специфического вида деятельности.

Осуществление деятельности учения, исполнительных учебных действий и операций, так же как и осуществление любой другой деятельности, предполагает наличие у субъекта **программы данной деятельности**, т.е. знаний о свойствах предмета деятельности, свойствах про-

дукта, составе и порядке осуществления актов преобразования. Эти знания включают сведения об обобщенных логических свойствах специальных знаний и действий и изменениях этих свойств при их усвоении, а также о том, как должны осуществляться учебные действия уяснения усваиваемого материала и его отработки. Указанные знания порождаются в ориентировочных (планирующих) учебных действиях и операциях, наиболее полный состав которых имеет место при целенаправленном обучении учению, когда учащиеся уясняют знания о структуре и содержании деятельности учения.

Операциями контрольных действий учения являются сравнение компонентов осуществляемых исполнительных учебных действий с образцами свойств их предметов, результатов и операций исполнительных учебных действий уяснения и отработки, оценка совпадения реального хода этих действий и их результатов с заданными и внесение коррекций в соответствии с образцами в случае расхождения. Так, например, если оценка показывает, что некоторое конкретное предметное усваиваемое действие еще недостаточно легко воспроизводится самостоятельно, недостаточно интериоризовано и автоматизировано, то

Трудных наук нет, есть только трудные изложения, то есть непереваримые.

А.И. Герцен

Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом.

А. Франс

необходимо осуществить еще раз операции по его отработке и т.д.

Средствами контрольных учебных действий являются знания и образцы компонентов исполнительных учебных действий, т.е. знание о знаниях и действиях вообще, их свойствах и изменениях этих свойств при их усвоении, знание об исполнительных операциях, о том, как должны осуществляться исполнительные учебные действия уяснения и отработки материала, результатом же – оценочные знания о соответствии осуществляемых исполнительных действий их образцу.

Таким образом, при осуществлении процесса учения выполняются собственно учебные исполнительные, ориентировочные и контрольные операции в их специфическом составе и содержании, а также выполняются усваиваемые предметные действия с их специфическими исполнительными, ориентировочными и контрольными операциями со своим составом. В итоге вся ситуация учения становится сложным процессом с чередованием и параллельным осуществлением компонентов действий, усваиваемых в учении, и компонентов собственно учебных действий. Однако различие этих двух процессов необходимо для адекватности анализа деятельности учения и для овладения действиями учения.

Как и любые другие действия, учебные действия могут быть разными по форме, мере автоматизации, обобщения и т.п. Смысл всех этих параметров применительно к деятельности учения достаточно очевиден и не требует, на наш взгляд, специальных пояснений.

В предлагаемой нами систематизации представлений об учении как деятельности, основные положения которой были изложены выше, мы стремились по возможности более полно использовать позитивное содержание уже имеющихся концепций и вместе с тем преодолеть отмеченные недостатки этих концепций, снижающие не только уровень анализа учения как специфического вида

деятельности, но и эффективность решения весьма актуальной в практическом плане задачи формирования у учащихся компонентов учебной деятельности.

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965.
3. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
4. Ительсон Л.Б. Психология обучения // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1979.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
8. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974.
9. Менчинская Н.А., Богоявленский Д.Н. Усвоение знаний в школе. – М., 1959.
10. Пиаже Ж. Логика и психология // Избранные психологические труды. – М., 1969.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

Ислам Имранович Ильясов – доктор психол. наук, профессор, зав. кафедрой факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Как рождается субъект деятельности

В.Т. Кудрявцев,
Г.К. Уразалиева

В массовом употреблении термин «субъект» обозначается носитель некоторой **активности**. Если это верно, то все призывы современных реформаторов образования «превратить ребенка из объекта в субъекта обучения и воспитания» — лишь изобретение уже изобретенного велосипеда и даже плагиат из традиционных учебников педагогики! Ведь там в числе основополагающих дидактических принципов (сознательности, наглядности, доступности и др.) мы обнаружим **принцип активности**, а в некоторых учебниках — и признание ребенка не только объектом, но и субъектом обучения (воспитания). А разве не было в педагогике 60–70-х годов волны «активизации», дискуссий по поводу «активных методов обучения»? Стоит ли ломиться в давно и не нами открытую дверь?

Но вот встречный вопрос: всякая ли активность предполагает «субъекта» и «субъектность»? — отнюдь не чисто терминологический. Ответив на него определенным образом, мы сможем не только разрешить высказанные выше сомнения, но и обрести некоторую стратегическую опору и тактический ориентир для построения педагогического процесса на разных ступенях образования.

Для начала приведем пример из книги В.В. Давыдова [4], одного из создателей концепции учебной деятельности — наиболее разработанного на сегодня варианта теории развивающего обучения. (Последнее следует отличать от «активизирующего» обучения, где «принцип активности» занимает центральное место, оставаясь в то же время индифферентным к сути обучения развивающего [7].)

«Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?» — «Мы научились решать задачи в два действия». — «Поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?.. Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?» — «А я это и так знал!»

А ведь еще какие-то 45 минут назад Ваня демонстрировал полную беспомощность в решении задач данного типа, но урок (учитель) сделал свое дело и Ваня научился. Точнее — его *научили*, ибо новое умение «овладело ребенком» незаметно для него самого. Ваня даже не увидел разницы, не разглядел границы между двумя состояниями — «бывшим» и «нынешним». Ему действительно привили нечто «новое», но для самого себя он остался *прежним*. Подлинного События встречи с новым знанием (умением), увы, не состоялось. Ведь ареной этой встречи является вовсе не классная доска или страница учебника.

Производя те или иные предметные преобразования при решении задачи, ребенок может осмысленно не проживать и не переживать те преобразования, которые происходят *внутри него самого*. Задача решилась — и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, которые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались не замеченными им. Ребенок даже не успел осознать и понять, что в его сознании свершилась маленькая «революция», он так ничего и не узнал нового... о себе, *учащемся*, будучи лишь *обучаемым кем-то извне*. Но ведь в этом — по большому счету — укоренен главный смысл учения (в отличие от школярства), основа умения и желания учиться (В.В. Давыдов).

Для того чтобы такое осознание и понимание пришло, нужна особая работа, если хотите — «*деятельность*», над собой, которую ребенок должен осуществить совместно с учителем и одноклассниками. Решение учебной задачи можно в конце концов подогнать под ответ в «хвосте» задачника. Здесь же ничего подобного сделать

нельзя. Ничего ни с чем напрямую не сверишь. Кстати, уже поэтому точная система неприменима к условиям школы *развивающего типа*, назначение которой – не научать (поучать), а *учить самостоятельно учиться и переучиваться*. И коль скоро ребенок не способен воспринять собственное учение как цепочку внутренних, психологических трансформаций, то и сами эти трансформации «проходят мимо него». Фактически происходя, они не становятся достоянием личной биографии ребенка. В лучшем случае ученик уподобляется г-ну Журдену, внезапно узнавшему, что он всю жизнь изъяснялся прозой. Но даже при проведении коррекционно-оздоровительной работы с дошкольниками мы обязательно учим детей фиксировать в слове и анализировать те ощущения и эмоциональные состояния, которые возникают у них в ходе выполнения специальных игровых психогимнастических упражнений [12]. Только тогда эффект работы будет достигнут. Что говорить об учебной деятельности школьников!

Учиться, как теперь известно, можно и во сне, и в состоянии гипнотического транса. Но, думается, такое учение возымеет результат в том случае, если оно будет выступать лишь частью целостной – осмысленной и осознанной – **учебной деятельности**. Деятельности, которая, согласно классическому определению Д.Б. Эльконина [19], **направлена на изменение самого действующего субъекта, т.е. носит самоустраемленный характер**. Однако именно такой деятельности, как еще 40 лет назад показали исследования Д.Б. Эльконина и его сотрудников, в массовой школе не наблюдается. Нет ее там и сейчас.

Пример с Ваней как раз и иллюстрирует вполне типичную для традиционной школы ситуацию. Это – *школа обучаемых*, под категорию которых тут одинаково попадают и отстающий ученик и отличник. Не стоит думать, что все «обучаемые» – пассивные, страдательные существа.

Тот же Ваня, упражняясь в решении задач нового типа, мог проявлять какую-то активность, преодолевая неизбежные при «усвоении нового» познавательные затруднения. Более того, не исключено, что затем учитель в целях конкретизации и закрепления усвоенного способа решения предложил Ване применить его не только в типовых, но и в *нестандартных* условиях. Возможно, теперь уже «обученный», Ваня с этим справился. И все же... Ваня, как и большинство его соучеников, «проспал» самое главное – **момент собственного интеллектуального роста**. Впрочем, сам этот рост чаще всего происходит *не благодаря, а вопреки* канонам традиционной программы и методики, вопреки традиционному устройству школьной жизни [5].

... Ребенок – впервые на пороге школы. Кажется, стоит перешагнуть этот порог, и ты ступишь на *terra incognita* (неосвоенную землю), окажешься в новой чудесной реальности, в твоей судьбе произойдет что-то очень важное, радикально меняющее привычное течение жизни. Но, перейдя заветную черту, вчерашний дошкольник вскоре начинает убеждаться, что ничего особенного с ним не происходит. Более того, все очень напоминает «прошлую» – проведенную на детсадовских занятиях жизнь. Просто «развитие речи» и «обучение грамоте» постепенно становятся «русским языком», «развитие элементарных математических представлений» – математикой (а в обычной школе на уроках математики как раз и продолжают «развивать» эти элементарные представления!), «ознакомление с окружающим миром» предстает сразу в двух ипостасях – «природоведения» и «крае(города)ведения», и т.д. Словом, ребенок, во всяком случае – выходец из детского сада, встречает старых знакомых в новых обликах.

Поначалу, конечно, многообразие *внешних* изменений – налицо. Например, ребенок использует картонные кружочки вместо грибков, счетные палочки – вместо сосчитываемых ябло-

чек. И, разумеется, теперь его окружают правила и определения, которые нужно заучить и следовать им при работе с конкретным материалом. Да, еще ему предстоит овладеть умением держать перед учителем словесный отчет о выученном, причем так, «чтобы от зубов отскакивало».

Нам могут возразить: разве этого мало? Ответим: много, может быть, даже слишком много. Однако все эти «достижения» в принципе не выходят за пределы *обыденного опыта*, накопленного ребенком *до* и *вне* школы. Школьные знания и умения осваиваются при помощи тех способов познания, которые *уже стихийно сложились* в домашних и «уличных» условиях или *были целенаправленно сформированы* в детском саду (иное дело, что «обыденность» претит и подлинному духу дошкольного образования [9]). Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского *развития*. («Вы выступаете против преемственности обучения и воспитания на разных возрастных этапах?» – вправе спросить читатель. Мы – против *традиционной модели преемственности*, которой может быть предложена альтернатива [6, 10, 11].)

Отсутствие актуально проживаемой ребенком перспективы развития, переживания школьного «бытия» как события во всей его полноте и уникальности постепенно «компенсируется» ужесточением классной дисциплины, контроля со стороны учителя, диктатом отметки, формализацией учебных процедур и т.д. (кстати, многое из этого дети также «проходят» уже на занятиях в дошкольных учреждениях). Потому и стремление учиться часто пропадает не в начале подросткового возраста, что психологически закономерно, а уже в младшем школьном. Уходит, так и не родившись, *смысл* учения. Не рождается и его субъект.

Но кто же такой этот субъект? Видимо, из сказанного выше стало так или иначе ясно, что «субъектом» **можно назвать того, кто способен «вступить в особые отноше-**

ния» с самим собой, обратиться к самому себе. Его характеризует гордое «САМО...», будь то: самосознание, развитое до уровня рефлексии, самостоятельность, самодеятельность, самообучаемость, за которой стоит более общее качество – открытость к самосовершенствованию и саморазвитию, и т.д. И все же, откуда возникает у ребенка тенденция к саморазвитию, в чем она реализуется и как эволюционирует на протяжении детства?

Требуется существенное уточнение. Обычно, говоря о субъекте деятельности, подразумевают *индивидуального* субъекта, в частности – ребенка. Однако, согласно мысли Л.С. Выготского, **развивается не сам по себе отдельно взятый ребенок, а целостная система**, точнее сказать, **живая общность «ребенок – взрослый»**. Эту общность следует рассматривать не только как субъект развития, но и как субъект «*совокупной*», по словам Д.Б. Эльконина, *деятельности*. Ребенок и взрослый как индивидуальные субъекты – самобытные «внутренние составляющие», полюсы данной общности. Изучать и практически работать с каждым из них изолированно нельзя.

Вместе с тем индивидуального субъекта мы можем определить по его неповторимому *вкладу* в совокупную, целостную деятельность, по *степени участия* ребенка и взрослого в ее «проектировании», построении и развитии. Это и является фундаментальным *критерием саморазвития* ребенка в качестве индивидуального субъекта – теперь мы правомочны называть его так.

То, что **ребенок может «замышлять» и «конструировать» деятельность наравне со взрослым**, для традиционной педагогики абсолютно неприемлемо. Взрослый задает и организует деятельность по заранее установленному образцу, ребенок – выполняет. Пусть даже «творчески» (скажем, решая нетиповые задачи), но именно *выполняет*. И наоборот, **целенаправленное включение ребенка в процесс совместного творения (со-творе-**

ния) деятельности – отличительная черта развивающего образования. Предпосылки к этому складываются намного раньше, чем ребенка усадят за школьную парту, и даже до того, как трехлетка произнесет свое знаменитое «Я сам!».



Несколько лет назад на одном из научных семинаров В.В. Давыдов обронил замечательную фразу: человек начинается не с момента рождения и даже не с момента зачатия, **человек начинается с идеи о нем, возникшей в сознании двух любящих людей**. И эта идея практически сразу обретает реальную силу, внося кардинальные перемены в сложившийся строй чувств, оценок и мыслей взрослых, в ход реализации их планов и замыслов и т.п. Не рожденное, более того, еще не зачатое дитя становится соучастником их жизни, и это – факт! Выносить идею ребенка столь же ответственно, сколь и самого ребенка. Появление желанных детей, которые порой вопреки всем обстоятельствам становятся счастливыми, – подтверждение этому.

Предыстория человеческой жизни, предыстория детства перетекает в ее действительную историю в рамках пренатального (дородового) периода развития. В отличие от физиологов психологи и педагоги пока знают о нем сравнительно мало (см. [2; 3, с. 61–95]), но одно можно сказать точно: здесь закладываются начала психической общности ребенка и родного взрослого (мамы) [8]. Вероятно, многое из того, что принято списывать на «наследственность», на самом деле относится к эффектам пренатального развития. Человеческий зародыш, плод, и будущая мама живут в этот период единой жизнью и в едином ритме – не только биологическом, но и психологическом. Душевные (особенно эмоциональные) состояния женщины во время беременности влияют как на процесс анатомо-физиологического созревания плода, так и на последующее психическое развитие ребенка. Американские исследователи опросили 500 женщин по поводу обстоятельств их беременности. Треть опрошенных не думали о тех, «кого носят под сердцем». В итоге их дети при рождении имели вес ниже среднего, чаще страдали от желудочных и нервных расстройств, а затем испытывали значительные трудности при адаптации к окружающей среде. Случайность? Не исключено. Однако сходные данные получены специалистами во многих странах мира.

Такое психофизическое единство не утрачивается после перерезания пуповины: ребенок на протяжении младенчества, раннего возраста образует с мамой неделимый психологический организм. Помимо этого, его следы обнаруживаются в виде феноменов интуитивного «материнского чувства» (у матери), запоминания интонаций и тембра речи, музыки, услышанных до рождения, запечатления эмоциональных состояний женщины на пороге материнства, что нередко проявляется уже в зрелом возрасте (у ребенка) и др.

Но вот что особо интересно. Завязываясь и вызревая внутри материнского

тела как «избыточный» орган, плод «превращает» само это – действующее, мыслящее, переживающее – тело в естественный инструмент своей жизнедеятельности, который становится органичным продолжением его самого. Через него он вступает во взаимодействие с внешним миром и накапливает первоначальный опыт освоения действительности. Парадокс в том, что неразумное и несознательное начинает «управлять» сознательным и разумным (проявляя в этом все большую активность) и тем самым многократно увеличивает ресурс своих возможностей.

Психологические изменения в период беременности трудно объяснить только соответствующими физиологическими причинами. В поведении взрослых заметно проступают «иррациональные» черты. Многие женщины на разных этапах беременности признавались в стремлении защитить своего будущего ребенка, как если бы он уже родился. Их супруги пытаются «наладить контакт» с плодом, разговаривать, «общаться» с ним (и, кстати, с психологической точки зрения совершенно правильно поступают). Бурный восторг вызывает ответная реакция плода (перемещения, толчки и т.п.). Это отношение взрослых подготавливает необходимую почву для возникновения у ребенка «самости».

Наконец дитя появилось на свет. Домашний «микросоциум» изменяется до неузнаваемости! Формируется новый уклад семейных отношений, смыслообразующим ядром которых, естественно, выступает новорожденный. Ему, беспомощному, взявшему на себя труд лишь родиться, авансом вручается право на место в центре мироздания (особо усердствуют, отстаивая его, бабушки и дедушки). Но именно благодаря этому у ребенка пробуждается важнейшее, специфически человеческое чувство – «базисное доверие к миру» (Э. Эриксон). Впрочем, довольно скоро выданный взрослыми «аванс» малышу пред-

стоит отрабатывать более или менее самостоятельно.

...Вторая половина младенчества. Возраст, когда ребенку уже мало, чтобы взрослые лишь демонстрировали ему свои бескорыстные чувства любви, нежности, сопереживания и др. Непосредственно-эмоциональное общение (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина) постепенно переходит в русло «делового сотрудничества», связанного с решением простейших задачек – вместе поиграть с погремушкой, подтолкнуть партнеру (взрослому) мячик и т.п. Младенец начинает испытывать потребность в *оценке* своего участия в «общем деле» [14]. Разумеется, в оценке положительной, но именно – *за дело*.

Дальновидный взрослый всегда поощряет и культивирует подобные проявления. Он расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек... И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать деятельность ребенка с игрушкой. Какое-то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»... Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Младенец протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает им перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного. Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад занимал малыша тем самым колечком и под какой яркий эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные поглажива-

ния по головке и ручкам и т.п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что при помощи колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия. Однако во всех вышеперечисленных функциях предмет неизменно остается инструментом ориентировки и самоопределения ребенка в пространстве внутреннего мира взрослого, которое, повторим, является лишь сектором их общего «внутреннего мира».

Здесь в действиях ребенка впервые – в чистом виде – звучит *голос субъекта*. Звучит в форме своеобразной (еще довербальной) *инициации общения* [16] со значимым, близким, родным, любящим человеком.

Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка. Ребенок стихийно оформляет в колечке некоторый знак – «знак» ПРОБЛЕМЫ, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного («рассудочного») поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного: неосознанного стремления «обучаемого» сохранить *смысл* деятельности, найти или придать его ей заново. Между тем это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему ре-

шал «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением блестяще! Это и требовалось осознать взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Взрослому и потом бывает трудно понять, почему украшение елки может ускорить долгожданное появление Деда Мороза, а с ним – и приход Нового года. Как трудно понять взрослому, почему память о золотых волосах Маленького принца заставит прирученного им Лиса полюбить шелест колосьев на ветру (образ А. де Сент-Экзюпери)...

Раннее детство, период от 1 до 3 лет. Возраст, в котором интенсивно осваиваются человеческие способы действия с человеческими предметами. Казалось бы, пробил «звездный час» прямого научения, инструктирования, копирования образцов. Однако все не так просто и однозначно.

Дети раннего возраста проявляют склонность к своеобразному преобразованию уже усвоенных ими схем действий с вещами. Допустим, малыша научили правильно («по-человечески») надевать шапочку. Но он не довольствуется этим новым для себя умением. Он то надвигает шапочку на глаза, то задвигает ее на макушку и при этом заразительно хохочет. Это – типичный пример специфического *инверсионного действия* (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка). Создание такого практического «*перевертыша*» требует от ребенка не меньшей силы фантазии, чем аналогичные словесные «игры», о которых писал в своей знаменитой книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский [18].

Вспомним эту книгу: педагогическую ценность «перевертышей» ее автор связывал с тем, что через них ребенок упрочивает свое знание о подлинной природе и назначении вещей. Так, отмечает К.И. Чуковский, в игре можно заставить немного кричать, а слепого подглядывать. Но эта игра потому и остается для ребенка игрой, что

он знает истинные свойства немых и слепых. Ребенок при этом вовсе не предается иллюзии, а разоблачает ее во имя торжества реализма.

В целом, не отрицая этого, отметим, что оперирование «перевертышами» позволяет ребенку не просто прочнее усвоить «норму», но также осмыслить источники ее происхождения и – что особенно важно – границы ее применимости (позднее это становится важнейшей характеристикой учебной рефлексии – важнейшей составляющей умения учиться). Иначе говоря, благодаря этому ребенок в доступной форме постигает относительность самой «нормы» в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям – всегда уникальным и неповторимым. Это ведет к подлинному обобщению «нормы».

Так и инверсионное действие с шапочкой не есть лишь вольное обращение с человеческой вещью. В равной степени это и не только ориентировка в «норме». Любое инверсионное действие представляет собой способ построения диалога ребенка со взрослым, психологическое орудие их общения. Поскольку носитель нормативного знания – взрослый человек, «инверсия» изначально имеет для ребенка коммуникативный личностный смысл. В нашем примере детский смех полностью «ориентирован» на взрослого. Ребенок как бы чувствует, что священная, общественно узаконенная грань между «правильным» и «неправильным» отчетливо прочерчена именно в сознании взрослого. «А что если перешагнуть эту грань? Как он на это реагирует?» – таков бессознательный «пафос» действий ребенка.

Попытка перейти эту грань (а иногда и выстроить ее заново) путем манипуляций с внешним предметом (шапочкой) на деле является экспериментированием с сознанием, субъективным миром взрослого человека. И взрослая часть человечества уже давно находится «под колпаком» – выступает объектом подобного экспериментирования, только

в большинстве случаев не подозревает об этом. Инверсионные действия лежат и в основе таких явлений, как «игры в непослушание» (Д.Б. Эльконин): интенсивные и стереотипные запреты и наказания способствуют продолжению шалостей и возрастанию степени их изобретательности. Иными словами, желаете, чтобы ребенок шалил еще больше, – ставьте его в один и тот же угол с периодичностью в десять минут, читайте ему самые скучные из всех моралей, какие только знаете, по возможности одними и теми же словами. Успех вам будет гарантирован. Если же хотите прекратить детские шалости – попробуйте сделать нечто такое, чего вы сами от себя не ожидали бы. Ну, хотя бы сами начните шалить. И этим подадите ребенку очень важный знак – знак того, что вы его поняли.

Ведь шалая, т.е. «проверяя на прочность» нормы поведения, ребенок зачастую стремится углубить и расширить свои отношения со взрослым, проникнув в некие «скрытые» слои взрослого сознания. То, что мама или папа любят его «беленьким», он и сам знает без всякого экспериментирования. Ребенку же хочется узнать, как отнесутся к нему «черненькому», и заставить других признать себя в этом

Главное в обучении детей состоит не только в том, что им сообщается, а и в том, как им сообщается изучаемое. Самые обыкновенные и ежедневные предметы, хорошо и искусно внушенные ребенку, для него в стократ полезнее в будущем, чем высокие истины, худо уложенные и нисколько не приуроченные к его понятиям.

Н.И. Пирогов

качестве. Но это – в то же время и *способ самоосознавания и самопознания* (чем, кстати, позднее объясняются и многие феномены подросткового поведения). Ибо, напомним, перед нами – процессы, которые совершаются внутри единой развивающейся системы «взрослый – ребенок». Показательно, что дети вплоть до младшего школьного возраста редко шалят в отсутствие взрослых. И детские шалости нужно отделять от других форм экспериментирования, которые складываются в дошкольном детстве.

Аналогичную функцию косвенно выполняют и словотворческие опыты в преддошкольном и дошкольном возрастах. Создание ребенком неологизмов – забавных словечек типа «мок-ресс», «почтаннык», «плавальщик», «котиха» и др. – это спонтанное образование смысловых разрывов, которые могут быть заполнены посредством конструирования нового совместного действия со взрослым. При всей своей спонтанности эти разрывы вполне закономерны и логичны.

Ребенок экспериментирует со звуковой оболочкой слова, чтобы быть услышанным взрослым. Если бы детская речь строилась на подражании речи взрослого, то взрослый не смог бы слышать голоса ребенка – самоценного голоса представляемой им возрастной формации. Голоса младшего и старшего поколений попросту сливались бы друг с другом до неразличимости. Но этого не происходит. В словотворческих экспериментах ребенок «выделяет» свою уникальную речь из речевого потока взрослых и одновременно побуждает взрослых к общению. (Существование неологизмов нельзя объяснить недостаточным владением словообразовательными средствами родного языка – в детской речи они могут соседствовать с правильными грамматическими формами [1].)

Словотворчество поэтому равным образом является и средством обособления ребенка, и спонтанным выражением его направленности на интеграцию в общность со взрос-

лым. Ребенок таким образом сам иницирует «связь поколений» не в меньшей степени, чем это делает взрослый, когда обращается к ребенку. И тем самым также заявляет о себе как о субъекте деятельности.

Нужно ли все это знать школьному учителю? Полагаем – нужно. Дело в том, что *учебная деятельность школьников* начинается вовсе не с усвоения каких-то особых, сложных знаний (которые, кстати, могут усваиваться вне и помимо нее). Она начинается с *оценки* ребенком соответствующей ситуации в качестве *учебной*. Показателем адекватности такой оценки на первых порах может служить *уникалитивное включение* ребенком взрослого в процесс собственного учения, в учебное сотрудничество.

Так, некоторые дети, не усвоив весь алфавит, начинают самостоятельно учиться у взрослого: про незнакомую букву они спрашивают: «Какая это буква?», а про полужнакомую: «В какую сторону пишется *Е*?», «*У* *III* три ножки?» и т. д. В этих запросах учебной *помощи*, как ни парадоксально, впервые проявляется учебная *самостоятельность* [17]. Значительные трудности начального периода пребывания ребенка в школе как раз и связаны с тем, что ребенок попросту не видит необходимости в помощи извне либо пока еще не может адекватно выразить собственное затруднение для взрослого.

Новоиспеченных первоклассников можно дифференцировать по разным признакам. Можно и по такому: одни дети сравнительно быстро приступают к работе по заданному образцу, добросовестно выполняя инструкции учителя, другие – постоянно обращаются за помощью, задавая бесконечные вопросы (хотя, казалось бы, «всеми так должно быть все ясно»). Учитель делает заключение о высокой готовности к школьному обучению у первых и низкой – у вторых. И, как правило, ошибается: первые пассивно «принимают» обучение как медицинскую процедуру («инъекцию» знаний, уме-

ний и навыков), вторые – *учатся сами*. А сколько раз мы видели, как усердные зубрилы, хваленые отличники утрачивали кредит доверия в глазах учителя и класса, пасуя в ситуации изменения привычной схемы решения задачи! И напротив, своими вопросами (запросами) к учителю ребенок может создать разрыв в плавном движении деятельности, внося порой существенные коррективы в ее исходный педагогический замысел (проект). Однако именно таково подлинное учение.

Поставим, на первый взгляд, неожиданный вопрос: существует ли какая-либо связь между инициативным поведением ребенка, который самостоятельно обращается ко взрослому за помощью, и... открытием закона всемирного тяготения И. Ньютоном?

Прежде чем ответить на этот вопрос, сформулируем еще один: кому нужна *подсказка*, помощь при решении проблемы (творческой задачи) – «слабому» или «сильному»? На первый взгляд, – конечно же, «слабому», а «сильный» и так решит задачу. Но результаты экспериментальных исследований мышления говорят как раз об обратном [15]. В них использовалась классическая методика подсказок, разработанная гештальт-психологами М. Вертгаймером, К. Дункером и др. Суть методики состоит в следующем: вначале испытуемому предъявляется основная задача (например, на доказательство теоремы), а затем на разных этапах ее решения вводится вспомогательная – значительно менее трудная и, главное, содержащая в себе подсказку решения основной.

Оказалось, что испытуемый поначалу не способен воспользоваться этой интеллектуальной помощью. Он еще должен трудом собственной мысли принять и «освоить» предложенную подсказку (а в ряде случаев достроить, преобразовать ее) по мере анализа основной задачи. Даже если подсказка является почти очевидной, испытуемый до поры до времени «не замечает» ее, не обращается к ней. Принимает помощь только уже про-

двинутый в решении основной задачи испытуемый.

Ту же закономерность демонстрирует и реальная история научного, технического, художественного творчества. Сотни, тысячи естествоиспытателей могли наблюдать, как падает яблоко с яблони, но только «продвинутого» Ньютона это наблюдение подвигло на открытие закона всемирного тяготения. «Слабому» помощь, может, объективно и нужна, но грамотно обратиться за ней и с умом принять ее способен лишь «сильный».

Так и **ребенку, чтобы осмысленно принять учебную помощь взрослого (обратиться за ней), необходимо пройти определенный путь развития** – некоторые его вехи были обозначены нами выше. В ином случае это будет внешняя, навязанная помощь, эффект которой часто оказывается минимальным.

В подобной осмысленности – ростки *субъекта учебной деятельности*, который сформируется позднее – где-то на этапе перехода из начальной школы в основную. В ней – неразвитые ростки присущих ему способностей: самостоятельно ставить учебные задачи, анализировать основания своих и чужих (в том числе учительских) действий, учиться на ошибках, чувствовать границу известного и неизвестного и т.д. (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Но все эти и другие способности станут достоянием ребенка лишь тогда, когда сам учитель сможет породить в себе субъекта деятельности. Увы, в массовой школе он не является таковым даже «по определению». Он выступает как толкователь программы и учебника, реализатор методики, но не как *автор* двусторонней учебно-педагогической деятельности, в данном плане разделяя участь ребенка. В развивающем образовании для него открывается иная перспектива.

Эта перспектива, по сути, обрисована в книге известного логика и историка науки Имре Лакатоса [13]. Ее центральной фигурой является вообража-

емый Учитель, который ведет на уроке диалог (дискуссию) со своими Учениками. Вместе они ставят своеобразный мысленный эксперимент над историей математического познания. В итоге жестко формализованные понятия современной математики «размываются» в открытые проблемы, и на глазах дискутантов их собственными силами рождается иная – дидактически не препарированная математика. Живая, образная, пока только находящаяся в поисках логического обоснования своих ключевых определений...

Учитель обращается к Ученикам: мы нашли свойства многогранника и увидели, что они целиком удовлетворяют теореме Эйлера? Вы утверждаете: теорема Эйлера – универсальна? Так давайте же просверлим в многограннике туннель и посмотрим, что получится... Сложившийся взгляд на проблему не выдерживает «проверки на прочность». И именно тут возникает необходимость строительства новых оснований поисково-преобразующей деятельности, соавторами которой предстоит стать Учителю и Ученикам.

Итак, **субъектом мы можем назвать того (не важно – ребенка или взрослого), кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности.** Иллюстрации этого – применительно к разным детским возрастам – были приведены в нашей статье. Иллюстрации – очень разные, на первый взгляд трудно сопоставимые друг с другом. Но если читатель все-таки сумел сопоставить их по существу, то авторы могут считать свою задачу выполненной.

Литература

1. Арушанова А.Г. Парадоксы детской грамматики // Дошк. воспитание. 1991, № 10.
2. Баттерворт Дж., Харрис – М. Принципы психологии развития. – М., 2000.
3. Бертен А. Как тело в ходе своего развития обучается из источника своего бытия // Дошк. воспитание. 1991, № 10.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. – М., 2000.

6. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопр. психол. 1997, № 1.

7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991.

8. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М., 1997.

9. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошк. воспитание. 1997–2000.

10. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замисел В.В. Давыдова // Вопр. психол. 1998, № 5.

11. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению. – М., 1999.

12. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2000.

13. Лакатос И. Доказательства и опровержения. – М., 1967.

14. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

15. Мышление: деятельность, процесс, общение. – М., 1982.

16. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М., 1998.

17. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопр. психол. 1990, № 6.

18. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1990.

19. Эльконин Д.Б. Избр. психол. произв. – М., 1989.

Владимир Товиевич Кудрявцев – доктор психол. наук, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО.

Гульшат Кулумжановна Уразалиева – канд. филос. наук, ведущий научный сотрудник того же института.

Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности

Г.А. Цукерман

1. Если педагоги обещают воспитать у учеников умение учиться, они тем самым обещают воспитать у детей здоровую самооценку: спокойную уверенность в себе (без самолюбования), сочетающуюся со спокойной самокритичностью (без самоедства).

Чем младше ребенок, тем больше он нуждается в оценке своих усилий. Как сделать, чтобы ученик совершал усилия не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя оценочная инстанция – САМООЦЕНКА. Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям.

Самооценка младшего школьника чрезвычайно чувствительна к учительским оценкам; от того, какова школьная система оценочных взаимоотношений, во многом зависят особенности складывающейся детской самооценки. Предлагаемая система оценивания нацелена на развитие рефлексивной, дифференцированной, осознанной, устойчивой, адекватной самооценки школьников. (Разумеется, каждое слово этой педагогической программы должно быть строго выверено: мы полагаем, что здоровая самооценка рефлексивна, но в меру, дифференцирована и осознана лишь до определенной степени, устойчива и адекватна лишь относительно.) Эта система к концу младшего школьного возраста может принести желаемые плоды, если учителя выполнят два основных правила безопасности в обращении с детской самооценкой:

1) Будут постоянно иметь в виду, что детская самооценка (конкретная) развивается благополучно ТОЛЬКО на крепком фундаменте положительной общей самооценки (базисного, безусловного принятия ребенка).

2) Развивая конкретные самооценки ребенка, стремясь сделать их более адекватными, дифференцированными, осознанными, устойчивыми, взрослые смогут удерживать себя от чрезмерного развлекательного энтузиазма (например, не добиваться значительного снижения завышенной самооценки неуспевающего ребенка или не стремиться к полной объективности оценочных суждений).

2. «Генеральной линией» психического развития младших школьников в условиях учебной деятельности является становление рефлексии – способности человека обращаться к основаниям своих и чужих действий. «Генеральной линией» развития самооценки ребенка в младшем школьном возрасте является становление рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируется во всех звеньях учебной деятельности, однако центром, узловой точкой ее формирования и функционирования является учебное действие оценки.

В течение младшего школьного возраста в условиях систематически организованной учебной деятельности у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать учебное действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудности (это доступно дошкольнику), но и анализировать их причины; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо дошкольного «Я не могу ре-

шить эту задачу, что мне надо делать?» (запрос образца или инструкции) может родиться учебное «Я решу эту задачу, если...» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании).

Для того чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенности или задания с недостающими данными.

Выход за границу собственных знаний и умений, построение догадок о неизвестном, работа в «зоне недоопределенности», где нет готовых образцов, где предстоит опробовать непроверенное и несанкционированное, где высок риск ошибки, – вот в чем состоит школьное «приращение» рефлексивной способности оценивать себя.

Чтобы выйти за границы проверенного, устойчивого, надежного опыта, любому человеку требуется некоторая отвага. Рискнуть и отважиться на поиски неизвестного тем легче, чем уверенней человек себя чувствует и чем крепче, надежнее его окружение. Итак, развитие рефлексивности как нового качества конкретной самооценки младших школьников возможно лишь на основе чрезвычайно устойчивых и надежных отношений базисного доверия сначала к учителю и одноклассникам, а потом и к себе – рискующему работать с неизвестностью, неопределенностью.

3. Задача воспитания рефлексивной самооценки (как составляющая часть более общей педагогической задачи воспитания умения учиться) **не решается полностью в рамках начальной школы.**

Десятилетние дети – выпускники начальной школы – еще не могут достичь полной оценочной самостоятельности. Во-первых, они еще дети (вернее, им надо позволить чувствовать себя детьми, безопасность и надежность жизни которых обеспечивают взрослые), и для них

очень важна похвала значимого взрослого как подтверждение базисного принятия. Даже самый-самый самостоятельный ребенок время от времени обращается к учителю с чрезвычайно инфантильным: «У меня хорошо?» Не столько содержательной оценки, сколько поощрительной улыбки ждет этот ребенок от учителя. И улыбка эта содержит глобальную оценку общей значимости существования этого ребенка, а не конкретную оценку его конкретного действия.

Вторая причина неполной оценочной самостоятельности младших школьников состоит в том, что оценка границ своих знаний, умений и способности не является отдельной деятельностью, эта способность складывается лишь в более широком контексте учебной самостоятельности. К концу начальной школы умение учиться самостоятельно в своей развитой форме еще не может быть сформировано. Навыки самостоятельного поиска ответов на собственные вопросы, включающие прежде всего умение работать с книгой и другими культурными средствами самообразования, а также умение самостоятельно проверять собственные гипотезы – эти грани умения учиться формируются в средней школе. Достойным итогом начального обучения мы считаем сформированность у ребенка умений: а) по-разному действовать с задачей однозначной, недоопределенной, нерешаемой; б) с помощью вопроса или гипотезы доопределять недоопределенную задачу. Но, чтобы вырастить такие способности к концу начальной школы, их надо «посадить» и культивировать с самого начала. Какие культурные средства оценочного взаимодействия между учениками и учителем для этого используются?

4. Поисковую и исполнительскую активность ребенка на уроке надо оценивать по-разному, но равнодушно. Только тогда обеим сторонам ученичества будет придана равная ценность в глазах детей и их родителей. Существующая оценочная универсалия – пятибалльная отметка

оценивает только исполнительскую часть труда школьника, обесценивая тем самым поисковые, творческие усилия ребенка, не получающие социально выраженного признания.

В обучении, построенном на теории учебной деятельности, особое внимание к оценке детского творчества естественно: центральным событием учебной деятельности класса является совместный поиск новых, отсутствующих у детей способов действия. И все учителя, работающие в этой традиции, щедро благодарят детей за любые пробы, но все это происходит устно! А вот навыки оцениваются письменно. Это придает двусмысленность оценочным отношениям учителей и учеников. Когда в письменной форме мы оцениваем только ЗУНы, то мы невольно задаем ребенку несколько искаженную систему ценностей: ведь надолго фиксируется только одна сторона школьных усилий ребенка, родители видят только тетради, только тетради сохраняются в семейном архиве, а похвала за необычайно умный ответ к вечеру вырождается в «Меня сегодня учительница на уроке похвалила!» Такой навыковый крен в оценивании чрезвычайно вредит нам, делая основное событие урока – творческий поиск принципиально нового решения – меньшей ценностью, чем написанный без ошибок диктант.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо най-

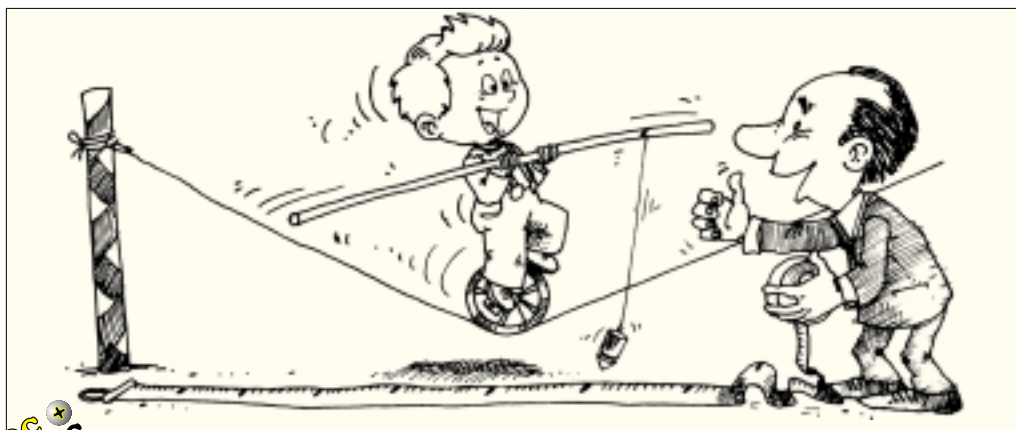
ти ПИСЬМЕННУЮ (ЗНАКОВУЮ) и СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок детей во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах. В нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателям нового – **признание их авторства**. Сознание собственного авторства через его социальное признание – вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах.

5. Отняв у детей отметку – любимую игрушку младшего школьника – мы обязаны достойно компенсировать это лишение. Мы серьезно и уважительно относимся к потребности ученика в обобщенной мере для оценки собственных учебных достижений и трудностей. Совместное производство такой меры и есть основа оценочных взаимоотношений учеников и учителя.

Безотметочное оценивание навыков мы строим на следующих принципах:

1) Сначала содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно, лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне нерасчлененная оценка (например: «ноль ошибок» – как высший балл за диктант).

2) Оценочные шкалы должны быть все время разные, чтобы система оце-



нок не была привязана только к пяти-, десяти-, столбальной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика. К примеру, показывать разницу между пятнадцатью и пятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отражится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»).

3) Оценка учителя – это прежде всего средство выращивания здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны: а) получить от учителя однозначные, предельно четкие КРИТЕРИИ оценки; б) участвовать в разработке этих шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта «внутренняя» кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-, десяти- или столбальную).

4) Самооценка ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

Еще раз подчеркнем: лишь на первых порах установления оценочных взаимоотношений сравнение учительской оценки и детской самооценки является средством воспитания относительной адекватности самооценки ребенка. Более безопасным и эффективным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок младших школьников является не сравнение детской самооценки с учительской, а сравнение двух собственных самооценок – прогностической и ретроспективной. Прогностическая самооценка (оценка предстоящей работы) в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагать детям оценить свои возможности справиться с предстоящей работой можно лишь после то-

го, как ретроспективная самооценка учеников уже достаточно осознана, адекватна и дифференцирована.

6. Отношения с самим собой, меняющимся в результате приобретения нового опыта, – стержень самооценочных взаимоотношений. Задача взрослых – обеспечить ребенка средствами фиксации и оценки собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений.

Учебная деятельность, по меткому определению Д.Б. Эльконина, – это деятельность по САМОИЗМЕНЕНИЮ. В этой формуле зафиксирована не реальность учебной деятельности, а мечта о такой школе, где дети являются не почвой для посева «разумного, доброго, вечного», а добровольными соучастниками образовательного процесса (воспроизводства культуры). И если мы хотим сделать ученика субъектом собственного научения (изменения собственных возможностей), необходимо насытить учебную деятельность средствами, с помощью которых ученик может объективировать те изменения, которые происходят с ним в процессе обучения. Пока таких средств у ребенка нет, задача воспитания человека, умеющего учиться, т.е. планировать собственные изменения, не может быть решена.

7. Врач, излечи себя.

Если у учителя существуют проблемы с самопринятием, это не может не сказаться на характере его оценочных взаимоотношений с детьми.

От редакции. Рекомендуем вам, уважаемые читатели, познакомиться с книгами «Оценка без отметки» (под ред. Г.А. Цукерман) и «Как школьники учатся думать» (автор Г.А. Цукерман). Обе книги были выпущены в свет в 1999–2000 гг.

Галина Анатольевна Цукерман – доктор психол. наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.

«Школа — это прежде всего учебная деятельность»

Н.Я. Чутко

В этом номере журнала мы продолжаем публикации по проблеме формирования учебной деятельности, являющейся основной формой жизнедеятельности младших школьников. Следует иметь в виду, что существуют как прямые, так и косвенные пути формирования учебной деятельности, и, умело сочетая те и другие, учитель сможет добиться успеха. Опубликованная в № 10 за 2000 г. статья О.А. Степановой освещала один из косвенных путей — в условиях игровой формы жизнедеятельности учащихся. Сегодня мы помещаем статью о прямых путях формирования учебной деятельности школьников, определяющую подходы к этому процессу, уточняющую и углубляющую концептуальные положения, ссылки на которые содержатся в предыдущей статье. Типология учебных заданий раскрывается на примерах из учебного материала.

Пусть вас не удивляет взятое в кавычки заглавие этой статьи. Так говорят об учебной деятельности сами учителя. А вот как они это дополняют: «Учебная деятельность дает возможность получать новые знания, умения, навыки, необходимые для дальнейшей работы». Разве это не относится к учебной деятельности? «Учебная деятельность — ведущая деятельность ученика. Владение ею приносит радость, счастье». Или так: «Учебная деятельность — это интерес к учению, к людям, ко всему окружающему». Видят учителя в учебной деятельности и более сущностное, характерное: «Учебная деятельность — это проявление интеллектуально-познавательной активности»; «Это умение расширять свой кругозор, изучать чужой опыт, спрашивать, самовыражаться, проверять правильность свое-

го ответа». Отмечают учителя и то, что «это творческий процесс, в котором активно участвуют учитель и ученик».

Чтобы разобраться в том, как, в какой мере современный учитель, переоснащаясь на ходу, меняет цели образования и от формирования знаний, умений, навыков переходит к формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков у школьников, обратим внимание на то, как решают учителя эту проблему — конкретно, технологически: «Чтобы сформировать учебную деятельность и скорректировать ее недостатки, ввожу элементы игрового характера, создаю различные побудительные ситуации ("Поможем Незнайке!"), провожу работу над ошибками, индивидуальный опрос»; «В индивидуальной работе с детьми, испытывающими трудности в учении, конкретизирую задания, подбираю подобные»; «Учу анализировать учебный материал, сравнивать, устанавливать отраженную в нем логику»; «Учу размышлять, формулировать, доказывать, не бояться высказать свою точку зрения»; «Формирую умение контролировать самих себя, потому что очень важно, чтобы ребенок сам мог оценить результаты своего труда: чего достиг, где нужно еще поработать».

Информативно и такое суждение: «Дети не всегда одновременно подходят к овладению учебной деятельностью. Одни готовы воспринять учебную информацию в 6 лет, а другие — и в 8 лет далеки от учебы»...

Из приведенных суждений явствует, во-первых, что в учительскую среду приходит понимание того, что учебная деятельность — это главное для современного школьника. Из слов учителей следует, во-вторых, что учебная деятельность соединяет ученика с познавательной деятельностью. Значит — с его учебной активностью, инициативой. В-третьих, — что учебная деятельность (понимаемая как «умение расширять свой кругозор, изучать чужой опыт, спрашивать, сомневаться...») ведет к личностному становлению и развитию ученика.

Из суждений, наблюдений учителей следует и то, что, отмечая значимость учебной деятельности в жизни современного школьника, проявляя некоторую осведомленность в ее психолого-педагогических характеристиках и направленность на поиск определенных методических решений, в большинстве своем они нуждаются в специальной ориентации в проблеме, в дидактической и конкретной технологической помощи.

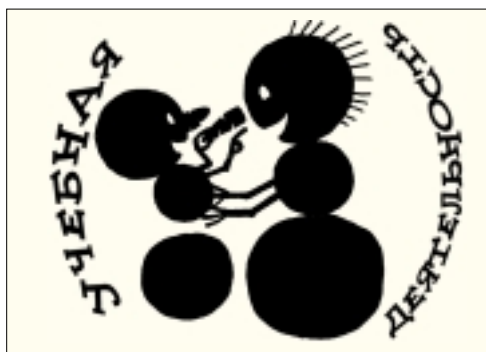
Проблема учебной деятельности относится к «вечным», как это определяют наши известные педагоги-исследователи М.А. Данилов и М.Н. Скаткин, – т.е. к таким, которые с течением времени не теряют своей актуальности, требуя постоянного пристального внимания и дальнейшего раскрытия.

В понимании учебной деятельности прежде всего должны быть отражены следующие положения:

– что это **основная, ведущая форма жизнедеятельности младших школьников** (надстраивающаяся над непосредственно эмоциональным общением ребенка со взрослыми, близкими людьми, последующей предметной деятельностью – уже с игрушкой, над его игровой деятельностью в дошкольном возрасте);

– что **учебная деятельность определяется как овладение учащимися знаниями, умениями, навыками, как умение учиться**, – т.е. «учить себя». Однако умение учить самого себя, приобретаемое в ходе учебной деятельности, не приходит к ребенку непосредственно, обязательно в процессе этой деятельности. **Как и любая другая форма жизнедеятельности ребенка, она, особенно на этапах ее становления и развития, требует сотрудничества, в данном случае – с учителем.** Но чтобы формировать ее, руководить ею до того, как она станет личным достоянием ученика, учителю необходимо четко ориентироваться в ее структурно-функциональной заданности.

Структурная определенность учебной деятельности отличается органическим соединением



трех составляющих ее частей: информационно-ориентировочной, операционально-исполнительской и контрольно-коррекционной.

Назначение первой части учебной деятельности – введение ученика в конкретную учебную ситуацию, ее анализ и определение плана предстоящих учебных действий. Реализация этой части учебной деятельности предполагает осуществление следующих этапных операций:

1. Вычленение в предлагаемом задании учебно-значимой информации, т.е. содержащейся в нем задачи, которую предстоит решить или поставить (что уже в учебной деятельности младших школьников помогает состояться тем, кто решает задачи, – будущим исполнителям, преуспевающим в дальнейшем в прикладных науках, или тем, кто в фундаментальных науках ставит задачи, – генераторам идей, а может быть, и тем, кто талантливо сочетает и то и другое).

2. Продумывание возможных вариантов решения задачи, выбор лучшего решения.

3. Составление плана решения задачи (заданной или поставленной).

4. Выбор средств, с помощью которых задача может быть решена (даже практически осуществляемая задача должна иметь предварительную интеллектуальную модель ее решения).

5. Установление последовательности планируемых действий.

Активность учащихся, заданная и обусловленная конкретной программой интеллектуальных действий, уже на первом этапе учебной деятельности связана с формированием учебной мотива-

ции, а со временем и потребности в учении – в добывании и усвоении знаний.

Поскольку информационно-ориентировочная часть учебной деятельности осуществляется в умственном плане, предваряя непосредственные действия (психологи называют это *антиципацией*), это предупреждает дальнейшие нерациональные действия типа «проб и ошибок», приводящие к случайным результатам, а также к навыкам нерациональной интеллектуальной деятельности.

Не менее важно также то, что формирование умственного плана действий приводит к реализации этих действий без опоры на внешние объекты – т.е. направляет на развитие словесно-логического мышления, составляющего (наряду с произвольностью и самоконтролем) главное личностное достояние детей младшего школьного возраста.

Осуществление продуманных и запланированных действий составляет **вторую часть учебной деятельности** – операционно-исполнительскую, в ходе которой нельзя терять условия задачи, «соскальзывать» с них, не доведя решение задачи до завершения, до конца.

Проверка правильности осуществленных действий (все ли сделал, правильно ли сделал) и исправление допущенных ошибок составляют **третью часть учебной деятельности**.

Еще одно важное обстоятельство в понимании сути учебной деятельности состоит в том, что она осуществляется, реализуется в ряде **общеучебных интеллектуальных умений**. «Они потому и называются общими, – пишет Н.Ф. Талызина*, – что используются в различных областях знаний, при работе с разными знаниями (т.е. и с разными учебными предметами).

В соотношении со структурой учебной деятельности роль приоритетных учебных умений (необходимых и достаточных в ее реализации) принадлежит **трем блокам умений**.

Первый блок составляют умения **наблюдения, слушания, чтения, обес-**

печивающие восприятие и понимание материала в соотношении с поставленными учебными задачами, целями (информационно-ориентировочные умения). Второй блок – умения **классификации и обобщения** (операционно-исполнительские умения). Третий блок – умения **самоконтроля, самооценки** (контрольно-коррекционные умения).

Наблюдение, слушание, чтение – умения нацеленного и сущностного отражения содержания учебного материала: схемы, рисунка или текста, без чего практически не обходится ни один урок, ни одно домашнее задание.

Этот блок общеучебных интеллектуальных умений непосредственно связан с ориентацией учащихся в предъявленном им учебном задании, с планированием соответствующих действий (целеполагание), с нахождением способов и средств его осуществления, т.е. с размышлением, мышлением.

Классификация (группировка) и обобщение – операционные умения, реализующие вторую часть учебной деятельности, – по своим внутренним, психологическим механизмам находятся в прямом соотношении с основными процессами мыслительной деятельности школьника – анализа и синтеза, абстракции и обобщения.

Классификация как разграничение (по одному или нескольким основаниям) данных, содержащихся в учебном материале, универсально присутствует в том или ином варианте практически в каждом акте учебной деятельности школьника.

Классификация связана с определением основания, принципа (иногда – двух, трех принципов) разграничения и группировки данных, с установлением иерархии принципов. В классификации реализуются также и возможности сравнения-различения и точного дифференцирования исследуемых объектов. Именно это общеучебное умение содействует установлению связей и зависимостей, лежащих в основе систематизации и осмысленного

* Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.

усвоения знаний. Одновременно активизируется и внимание – в связи с необходимостью сосредоточиться на принципе классификации в ходе выполнения всего задания.

Обобщение, т.е. нахождение общего в частном, как и умение классификации, основано на том сложном соединении актов анализа и синтеза, которое определяет перевод приобретаемых школьниками знаний из системы конкретного в систему абстрактного мышления. Умение обобщения гармонично соединяет в сознании факт и описание, явление и закономерность. Не случайно П.П. Блонский отмечал, что умение обобщать выступает на первый план в возрастной эволюции мышления. Именно в связи с этим умением формируется и оттачивается полноценная структура понятийных знаний, исключается как «эмпиризм», когда частное, отдельное принимается за общее, так и «схематизм» – отсутствие в общем необходимого отдельного, частного, его существенных признаков.

Образование понятий, систем понятий составляет одну из центральных задач обучения. Она решается непосредственно в обучении, сочетая в себе развитие как дедуктивных, так и индуктивных видов обобщения, и состоит в выработке у детей способности идти от конкретного к более общему (от факта к явлению, от единичного к общему, от случайного к закономерному), так же и в обратном направлении.

Умение обобщать особенно необходимо на начальном этапе обучения, своеобразии которого, как отмечал Л.В. Занков, состоит в необходимости учитывать противоречивость связей между наглядно-образным и словесно-логическим мышлением младших школьников, при условии обязательного прогресса (оптимального в благоприятных условиях обучения) в области отвлечения, обобщения и развития словесно-логического компонента мышления.

Самоконтроль, самооценка (третий блок приоритетных умений) –

контрольно-коррекционная деятельность школьника, состоящая в умении оценить свою работу с двух точек зрения: все ли выполнил, верно ли выполнил, и в связи с этим при необходимости скорректировать, поправить себя.

Особая роль самоконтроля состоит в его непосредственной связи с развитием внимания (по данным социологических опросов свыше 70% учителей главную причину неуспеваемости учащихся видят в их невнимательности). Не случайно и то, что самоконтроль как специфическое проявление саморегуляции служит одним из показателей готовности детей к школе.

Контролируя, проверяя себя, ребенок научается исправлять свои ошибки.

Придавая соответствующее значение поиску и изжитию собственных ошибок, Януш Корчак писал, что никогда не следует драматизировать ошибки детей. Не следует ловить ребенка на его ошибках и унижать его незнанием. А Николай Пирогов говорил, что человек обязан прежде всего анализировать цепочку собственных просчетов. Анализ собственных ошибок он посвятил специальный труд.

Выделяя блоки приоритетных умений в их соотношении со структурными частями учебной деятельности, следует иметь в виду их равноценность, равнозначность, равно как и то, что формирование общеучебных интеллектуальных умений в принципе следует осуществлять не по отдельным блокам, а в соответствующем цельности учебной деятельности их сочетании, слиянии. Это подчеркивается в напоминании о том, что задачей современного начального обучения является прежде всего формирование у младших школьников целостной учебной деятельности*.

Соотнесение с основными структурными компонентами учебной деятельности – информационно-ориентировочным, операционно-исполнительским и контрольно-коррекционным – ведет к выделению следующих соче-

* Совершенствование обучения младших школьников. – М., 1989.

таний общеучебных интеллектуальных умений, представляющих эту деятельность:

1. Наблюдение, классификация, самоконтроль.
2. Слушание, классификация, самоконтроль.
3. Чтение, классификация, самоконтроль.
4. Наблюдение, обобщение, самоконтроль.
5. Слушание, обобщение, самоконтроль.
6. Чтение, обобщение, самоконтроль.

Сочетаниям приоритетных общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность в ее целостности и полноте, соответствуют и особые типы комплексных учебных заданий, технологически организующие процесс формирования учебной деятельности, обозначающие пути ее формирования, профилактики, как и необходимой коррекции:

1–3. Рассмотреть рисунок (чертеж, схему), прослушать сообщение (текст), прочитав текст, разделить содержащиеся в источнике знания сведения – по заданному или по самостоятельно найденному основанию, признаку (основаниям, признакам); проверить правильность классификации учебно-значимых сведений, выделенных в соответствии с поставленной учебной задачей (вернуться к заданию, утвердиться в правильности или ошибочности его решения самостоятельно или в общении с учителем, родителями, одноклассниками).

4–6. Рассмотреть рисунок (чертеж, схему), прослушать сообщение (текст), прочитав текст и обобщить содержащиеся в нем конкретные сведения, подчиняя их принадлежности к более общему ряду сведений (например, по принадлежности видовых сведений и родовых, подведению признаков понятий под понятия...); проверить правильность обобщения усваиваемых знаний (в восприятии источника знаний по схеме, рисунку, на слух или в чтении).

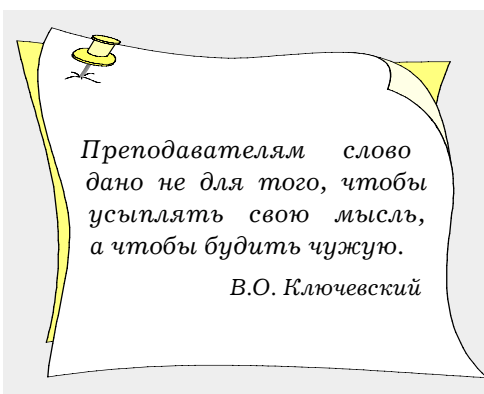
Дидактический смысл и назначение заданий, направленных

на формирование и коррекцию недостатков учебной деятельности школьников на методическом уровне, раскрывают конкретные примеры. (Примеры даны с обращением к учебному материалу «Русской азбуки» и учебников «Родная речь» для трехлетней и четырехлетней начальной школы. Авторские коллективы этих учебников возглавляет В.Г. Горещкий.)

Поскольку примеры заданий отнесены к живой ткани учебников, они выходят за рамки определенным образом формализованной схемы, раскрывая реальную необходимость одновременного обращения к разным умениям (наблюдения и слушания, классификации и обобщения...). Итак:

Рассмотрите рисунок, на котором изображены герои сказки А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» – Буратино, Мальвина, пудель Артемон, а также еще аист, астра, дача. Почему именно такой рисунок сделан к этой страничке «Русской азбуки»? (Знакомство со звуком и буквой «а».) Поясните ваши соображения, докажете ответ. (Наблюдение, классификация – по самостоятельно найденному основанию, самоконтроль.)

Прослушайте предложения из сказки – вы ее уже знаете – «Петушок и бобовое зернышко» и выберите из них те, которые относятся к картинке, иллюстрирующей сказку. Запишите номер этого или этих предложений. По тексту сказки в учебнике проверьте себя. (Слушание, классификация – по заданному основанию, самоконтроль.)



Предложения для прослушивания:

1. «Беги к своей коровушке, попроси у нее молока».
2. «Коровушка, голубушка, дай скорей молока».
3. «Беги скорей к кузнецу за косой».
4. «Ступай скорей к хозяину, пусть он принесет мне свежей травы».

Прочитайте загадки, отгадайте их и разделите на разные группы. Чьи ответы признаем правильными, почему?

Загадки написаны на доске:

«Белая вата поплыла куда-то».

«Кто говорит молча?»

«Кланяется, кланяется, а придет домой – растянется».

(Чтение, обобщение, классификация – по самостоятельно найденному основанию, самоконтроль.)

Подумайте, какие слова из сказки о царе Салтане подчеркивает И.Билибин в своих иллюстрациях к этой сказке. Докажите правильность ваших решений. (Наблюдение, чтение, классификация – по заданному основанию, самоконтроль.)

Придумайте название (подпись) к иллюстрации к рассказу А.Гайдара «Совесть». Запишите названия, каждый свое («Случай в роще», «Нина и мальчик», «Помогли друг другу»...). Давайте решим, чье название самое удачное. Почему вы так решили? (Наблюдение, обобщение, самоконтроль.)

Прослушайте слова и подберите загадку, которая подходит к каждому из этих слов в отдельности и в то же время ко всем ним вместе. Докажите правильность вашего решения. Итак: арбуз, тыква, кабачок, баклажан. («Без окон, без дверей, полна горница людей» – слушание, обобщение, самоконтроль.)

В рассказе Б. Житкова «Про обезьянку» можно найти слова, которые показывают, что животное – не забава, что мы «в ответе за тех, кого приручили». **Найдите** такие слова – они могут быть и вашим названием этого рассказа. Запишите их. Докажите, что вы пра-

вильно выполнили это задание. («Кому бы словить Яшку», «Хочешь, я тебе обезьянку подарю?» – чтение, классификация, обобщение, самоконтроль.)

При раскрытии учебной деятельности младших школьников можно затронуть по крайней мере два вопроса: во-первых, о том, что задания, направленные на формирование учебной деятельности, могут потребовать (особенно в начале этого процесса) помощи учителя. В системе коррекционно-развивающего образования для детей с определенными трудностями в обучении и развитии успешно применяются три меры такой помощи (стимулирующая, направляющая и обучающая*). Второе, на что мы хотели бы указать, – это то, что выполнение таких заданий, в частности в работе детей с литературными текстами в учебниках по чтению, при необходимости неоднократного к ним обращения, ведет к непроизвольному запоминанию истинно художественного, классического.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуй, дети. – М., 1983.
2. Диагностика учебной деятельности и интеллектуальное развитие детей /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера, – М., 1986.
3. Занков Л.В. О начальном обучении. – М., 1963.
4. Обучение в коррекционных классах /Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М., 1991.
5. Формирование учебной деятельности младших школьников /Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Маркиной. – М., 1982.
6. Чутко Н.Я. Чтобы не дремали мысли. – М., 1996.

Нилель Яковлевна Чутко – канд. пед. наук, профессор кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНОМО, г. Москва.

* См.: Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании // Программа учебной дисциплины «Коррекционная педагогика». – М., 1999.

Остановиться, оглянуться

Д.Г. Левитес

Статья представляет собой отрывки из новой книги автора, которая называется «Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит» (М.: Изд-во Института практической психологии, 2000). Отсылаем к этой книге всех, кого заинтересует начатый в нашей публикации разговор.

...Вот опять в местной газете опубликован очередной судебный очерк о жестокости наших подростков. Трое выпускников школы насмерть забили в подвале пожилого дворника. Затоптали. Бутылочным осколком перерезали горло, а потом еще долго глумились над мертвым телом. Журналист с гневом пишет о губительном влиянии средств массовой информации, о безответственности родителей, о состоянии общественного сознания, об отсутствии в обществе духовных ценностей.

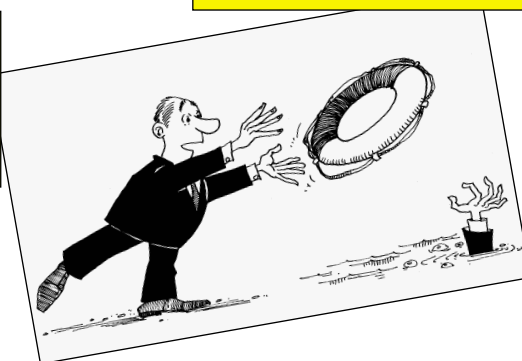
А у меня в голове вертится только одно: месяц назад эти ребята закончили школу и у всех троих приличные аттестаты!

А в самом деле, зачем сегодня нужна школа?

Для того, чтобы подготовить своего выпускника к поступлению в вуз? Да вроде бы официально никакими законами и инструкциями это не предусмотрено. К тому же толковый репетитор сделает это куда более эффективно.

Для того, чтобы вооружить ученика знаниями? Подавляющее большинство через год не вспомнит и десятой доли выученного, к тому же современные средства медиаобразования, компьютерные обучающие программы в решении этой задачи позволяют обходиться вообще без учителя.

Для того, чтобы дать детям воспитание? Говорить об этом



серьезно сегодня язык не поворачивается, хотя душа болит: современным СМИ и так называемой поп-культуре в борьбе за юные души школа не конкурент! Ну, какое уж тут воспитание, какие «дум высокие стремленья», когда жизнь демонстрирует абсолютно иные образцы успешной самореализации.

Так что же это такое, сегодняшняя школа?

Для детей небогатых родителей – очаг просвещения и некоторый шанс поступить в вуз, а значит, впоследствии как-то «почище» устроиться в этой жизни. Для подавляющего большинства взрослых – дань традиции и «камера хранения», куда дети сдаются на определенное время, чтобы с ними чего-нибудь не случилось, пока родители заняты борьбой за элементарное выживание.

Грустная констатация, а для профессионала – просто оскорбительная. Ну, конечно же, обучая ребят азам математики или химии, мы преследуем какие-то другие, более высокие цели! Но всегда ли мы ясно осознаем, какие это цели, всегда ли делаем все возможное для их достижения, да и вообще умеем ли мы это делать?

Я хочу вернуть в школу воспитывающее обучение. По крайней мере, на страницах этой книги. Я хочу показать, что развивающее обучение можно сделать целенаправленным и систематическим не только в начальной (Д. Эльконин, В. Давыдов, Л. Занков), но и в основной, и в старшей школе, на самых обыкновенных, «традиционных» уроках.

Хочется помочь учителям, действующим и будущим, в проектировании и организации процесса обучения, ориентированного не только и не столько на пресловутые ЗУНы, но направленного прежде всего на формирование отношений учеников к Миру, к себе, к людям.

Основную проблему, которая стоит сегодня перед учителями, я понимаю как проблему выбора образовательных (содержательных и процессуальных) альтернатив, обусловленных как социально-педагогическими реалиями времени, так и возможностями, предоставляемыми современной дидактикой.

Выбор этот в известной мере затруднен двумя обстоятельствами: во-первых, отсутствием ясно выраженной и рефлекслируемой профессиональной ориентации («что я заявляю на каком-нибудь "умном" семинаре или педсовете, определяя цели своей деятельности, и чего я хочу добиться на самом деле, когда готовлюсь к уроку и когда вхожу в класс») и, во-вторых, недостаточным уровнем методологической культуры, которая определяла бы успешность построения педагогической деятельности в условиях образовательного выбора.

Я глубоко убежден, что недооценка этих проблем как самими педагогами, так и теми, кто профессионально занимается подготовкой педагогических кадров, ведет к ограничению возможностей дидактики влиять на практику обучения.

Хотя в этой книге в большей степени раскрывается и обосновывается процессуальная сторона обучения (технологии обучения), его содержание как отражение социокультурного опыта и как образовательный потенциал личности при этом всегда подразумевается, а на одном из «уроков» рассматривается специально.

Для кого написана эта книга?

Эта книга предназначена в первую очередь для учителей, которые пока еще не остановились в

своем профессиональном росте и все проблемы обучения (и ученика, и себя) связывают не только и не столько с отрицательными факторами бытия и быта, сколько с собственным профессиональным несовершенством.

Эта книга может стать как предостережением, так и напутствием для студентов-старшекурсников, тех, кто идет в школу по призванию, и тех, кто в силу разных причин (в том числе и неудачного собственного ученического опыта) считает школу «проклятым» местом и бежит от нее.

У меня есть определенные основания полагать, что преподаватели вузов и техникумов, не имеющие педагогического образования, прочитав эту книгу, откроют для себя новые возможности повышения успешности своей работы. Во всяком случае, на наших с ними «педагогических разговорах» именно так и происходило.

Кому не надо ее читать.

Тому, кто считает, что у него нет проблем, связанных с педагогической деятельностью, эту книгу читать не следует.

Те, кто полагают, что источники школьных проблем находятся за стенами школы и поэтому от их профессионализма и желания мало что зависит, — также могут не беспокоиться. Собственные неудачи всегда можно списать на науку, политику, экономику, экологию, семью, «дурную» администрацию и «плохих» учеников.

Автор вкладывает в понятие «педагог» содержание, определяемое идеями гуманистической психологии и педагогики, и поэтому предполагает, что эта книжка может вызвать немало раздражения у тех, кто, работая с детьми, называет (и считает) себя не педагогами, а «преподавателями». Бог им судья, но они ушли из своей профессии. А может, и никогда в нее не приходили.

Много лет назад, начиная свой педагогический путь, автор, полный воспитательного невежества и избавлен-

ный от мук педагогической рефлексии, был убежден и уверял окружающих, что «учителями не становятся, а рождаются». Простите меня все, кто помог мне избавиться от этого заблуждения и стать учителем: мои учителя и ученики, мои коллеги и друзья – больше я так не считаю и эту книгу посвящаю вам.

Урок первый

«Кто не видит проблемы, сам является частью этой проблемы».

Фрагмент первого дня занятий в Институте повышения квалификации.

Здравствуй!

Прежде чем мы приступим к нашим занятиям, я бы хотел попросить вас помочь мне разобраться с одной ситуацией. Когда несколько лет назад я начинал работу с учителями по изучению эффективных технологий обучения, то был полон самых радужных надежд, ибо всерьез предполагал, что подавляющее большинство моих слушателей – это профессионалы с ярко выраженной гуманистической педагогической ориентацией, а то, что в школе им и их ученикам не всегда удается реализовать идеи лично ориентированной педагогики, то все потому, что учителя не владеют соответствующим «инструментарием». Хотя, но не умеют!

Мне думалось, что если они на наших занятиях смогут освоить соответствующие технологии обучения, то, вернувшись после Института в свои школы, они принесут туда, действительно, «радость учить и учиться».

За шесть лет было обучено более двух тысяч человек. С каким энтузиазмом учителя, как дети, осваивали и «мастерские знаний», и технологии учебного исследования, и проектное обучение, и «КМД» (технология коллективной мыследеятельности), и многие другие замечательные вещи!

А какие добрые слова говорили прощаясь, каким энтузиазмом были полны (особенно молодые)!

Одним словом, «Ну, теперь держись, школа!».

И вот однажды я стал свидетелем того, как одна молодая курсантка говорила своей подруге: «А ты знаешь, гуманистическая педагогика у нас не приживется. Наши школы живут по другой "конституции!"»

И тогда я решил провести маленькое исследование. Ну, маленькое – скромно сказано: было опрошено более сотни учителей и девятьсот учеников 8–11 классов. И вот что я получил.

Задание первое:

Прочитайте, пожалуйста, следующий текст:

По данным психолого-педагогического исследования учебный день старшеклассника (все виды учебной деятельности) составляет 11,5–16,5 часов.

Не хватает сил и времени на подготовку домашнего задания у 27% опрошенных.

На вопрос «Что тебе мешает успешно учиться?» 44% учеников-восьмиклассников ответили: «Перегрузки».

На вопрос «Чем для тебя является школа?» 7% школьников ответили: «Мукой, казармой, тюрьмой».

При изучении мотивации учебной деятельности выяснилось, что для 55% респондентов ведущим мотивом учения является страх.

Только 10% выпускников школы признаются врачами полностью здоровыми.

По мнению ученых, если все факторы, влияющие на динамику нездоровья школьников, принять за 100%, то 20% из них носят явно дидактогенный характер.

Внимание: 70 % опрошенных учителей определяют свой профессиональный уровень как «высокий» и «выше среднего».

Задание второе:

Подумайте над вопросом – что скрывается за этими цифрами? Попробуйте, основываясь на вашем профессиональном и родительском опыте, назвать источники проблем школьного обучения. Если удастся – ранжируйте их.

Задание третье:

Объединитесь в пары. Объясните соседу свою точку зрения, но не «давите» на него. Выслушайте аргументы

друг друга. Выработайте общую позицию. Если останутся разногласия – вынесите их «за скобки», но не потеряйте их и не забудьте! Они еще пригодятся для дальнейшего обсуждения.

Задание четвертое:

Обернитесь к соседней парте. Образуите группу из четырех человек. Познакомьтесь, если вы не знакомы. Выберите лидера. Обсудите результаты «парной» работы. Выработайте групповую точку зрения. Если останутся «индивидуалисты», запишите их мнения отдельно.

Задание пятое:

Ну, что получилось? Кто начнет?

Слушаем внимательно, чтобы не повторяться, а дополнять и уточнять. Критика на этом этапе работы не допускается. Когда до вашей группы дойдет очередь и окажется, что все уже было сказано, – поблагодарите присутствующих, отметив те группы, с мнением которых вы оказались солидарны.

Параллельно ведите собственное наблюдение.

Мысленно поставьте себя на место ведущего: «Почему в самом начале была выбрана именно такая форма работы? Прослеживается ли в ней какая-то изначальная "заданность", или управление происходит спонтанно, ситуативно? Как регулируется темп занятия? Какова его мизансцена? Какие приемы вербальной и невербальной коммуникации использует преподаватель? Годятся ли они для Вас?»

Обсуждение закончено.

Так, ну и к чему же мы пришли? Что скрывается за этими печальными, а если принять во внимание высокую самооценку педагогов, то и странными результатами исследования?

Кто начнет, учителя истории? Ну, что же, для начала это, может, и хорошо: «Причины всех негативных явлений, происходящих сегодня в школе, лежат за ее стенами, они находятся в самом обществе, в той социальной, экономической и идеологической ситуации, в которой мы все оказались».

Так, допустим. А дальше что? Продолжайте, – ах продолжения не будет... А зачем же вы пришли на курсы? Зачем тратить и свое и мое время, ведь мы с вами за эти несколько дней или недель положение в обществе не поправим!

Ну разумеется, ничего такого я вслух не говорю, хотя бы потому, что разговор о внешних и внутренних факторах функционирования эффективной школы еще впереди.

Группа учителей труда – пожалуйста: «В школьных мастерских не хватает железа и древесины, станков и инструментов. Вот если бы... то тогда...»

М-да, «трудовикам», мастерам производственного обучения, нынче не позавидуешь. Действительно, как работать, если не хватает самого необходимого? Да, но почему такая веселая и злая уверенность в голосе, в лицах? С чем связан этот напор на преподавателя? Ах да, ну, конечно же, вот он, подтекст: «Меня прислали на эти курсы. Чем Вы можете мне помочь в таких условиях, чему научить?!»

Кто следующий?

«В школу изначально приходят дети больные, ослабленные, не готовые учиться. Семья сегодня часто не только не помогает, но и мешает учителю. Родительский "энтузиазм", замешанный на тщеславии и страхе, – вот причина детских, школьных неврозов!»

Так, это учителя начальной школы. Молодые красивые лица, а на них написано доброжелательное любопытство: «Что, неужели и впрямь поможете? Мы готовы учиться!» Встреча с такой аудиторией всегда радость!

На подходе следующая группа. Очень серьезные и, кажется, чем-то раздражены:

«Отсутствие образовательных стандартов, плохие учебные программы, перегруженные учебные планы, отсутствие должного материально-педагогического и научно-методического оснащения учебного процесса; семья, самоустраивающаяся от воспитания, а порой прямо противостоящая усилиям школы; многие ученики не видят ре-

альных перспектив, непосредственно связанных с качеством получаемого образования. И когда, наконец, в министерстве "разродятся" образовательными стандартами?!» — «А зачем вам эта "удавка на шею"?» — «Как это зачем, да вы понимаете, что говорите?!» — «Это вы не понимаете, что стандарты погубят школу!»

Так, пора вмешиваться. Это математики, химики, физики, географы — для меня самая трудная и самая благодатная аудитория. С ними можно разговаривать на одном языке (сам много лет отработал учителем химии, биологии — впрочем, пришлось вести и этику с психологией, и музыку... Но это уже другой разговор).



Стоп, внимание! Это чей же там еле слышный голосок: «А может быть, дело в нас самих? Дети сегодня другие, а мы все выходцы из той, "старой" школы. Мы, наверное, учим их не так как надо...»

Ну, наконец-то! Неужели повезло? Ну, ну-у, продолжай... Да послушайте же ее!!!

Нет, так и знал, договорить не дали: «Это, может быть, вы учить не умеете, а у меня тридцать лет педагогического стажа. Да мои ученики на всех олимпиадах побеждают и в институты толпами поступают! Это я, по-вашему, учить не умею?!»

Ух, какая злая, а ведь, сама того не подозревая, сформулировала самый важный для нас сейчас вопрос: а так ли хорошо мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо?

Рефлексия

С чего начинается работа по совершенствованию собственной деятельности? С ревизии этой самой деятельности, т.е. с рефлексии.

Рефлексия — это осмысление собственной деятельности.

Рефлексия — это обращение назад, внутрь деятельности, с целью ее дальнейшего целенаправленного совершенствования.

Допустим, учитель в качестве одной из целей своей деятельности определил «развитие коммуникативных способностей учеников». Подобрал соответствующее содержание, выбрал подходящий метод (например, регламентированную дискуссию), подготовил необходимые средства, например парты расставил особым образом или видеомagnитофон принес на урок. Вроде бы все учел, а урок не получился, вместо регламентированной дискуссии — «детский крик на лужайке». Словом, сорван урок!

И вот здесь, если учитель не умеет рефлексировать, боится рефлексии, он начинает искать причины своей неудачи вовне собственной деятельности.

«Урок сорван — завуч виноват! Ведь я же просил не ставить мой урок шестым; ребята устали, да еще возбуждены после физкультуры, какая уж тут дискуссия».

«Урок сорван — коллега из соседнего класса виновата! Отпустила своих за полчаса до звонка, они под дверью шум-гам учинили, мешали работать».

«Урок сорван — дети дураки! У всех

дети как дети, а моим только дай победиться. Будет им теперь "дискуссия". Как же, дождутся, больше никаких экспериментов!»

И ведь самое-то интересное, что такой учитель по-своему абсолютно прав. Да только правота эта не очень «умная», потому что, в конце концов, приводит к самоуспокоению или к озлоблению, но ничего не дает для совершенствования своей деятельности. «А чего ее совершенствовать, у меня все в порядке, а что не получилось, в том моей вины нет».

А вот теперь с помощью рефлексии заглянем внутрь самой деятельности, пройдем в обратном порядке по всем ее элементам.

Средства. Задумаемся, так уж ли удачно они использовались? Видеомагнитофон, может быть, штука и неплохая, да только запись-то была не очень качественная, с последних парт вообще ничего не видно, да и звук подкачал – половины слов не разобрать. А может, парты неверно поставил? Так на курсах показывали? Так, да не так: там они стояли немного под углом, сидящие за столами и друг друга, и учителя видели, а у тебя половина класса спиной к доске оказалась. Обидно? Ничего, бывает! Зато теперь «дефект» обнаружен. Можно предположить, что в следующий раз все получится.

Что, и парты стояли правильно, и видеозапись была качественная? Что ж, с помощью рефлексии идем дальше, внутрь деятельности. Что там следующее по порядку – *метод*?

Да, регламентированная дискуссия – очень эффективный метод для развития коммуникативных способностей школьников. А ты вполне его освоил? Нет, я не спрашиваю, знаешь ли ты о нем, но владеешь ли ты этим методом? Ведь, чтобы хорошо провести регламентированную дискуссию, надо многое уметь: и «читать» невербальные сигналы, идущие от учеников, и чувствовать время, и улавливать ритм урока, его интонации, и работать с возникающими паузами – ис-

пользовать нужные и заполнять «вредные», выстраивать мизансцены – многое, что приходит только с опытом.

По крайней мере, теперь ты понимаешь, во-первых, что в этой неудаче виноваты не только внешние обстоятельства и нерадивые ученики, а во-вторых, что знать о методе и владеть им – это разные вещи, и теперь, когда приедешь на курсы повышения квалификации, постарайся попасть не только на лекционный курс, но и на практикум или психологический тренинг.

Владеешь методом? Не раз проводил, и все получалось? Ну что ж, делаем еще шаг назад, внутрь схемы деятельности, – и проанализируем *содержание*. А может быть, содержание оказалось не очень удачно подобрано? Ну, неинтересно ребятам дискутировать на эту тему! А может быть, и тема неплохая, да не подвел, не подготовил их учитель к активному обсуждению.

Всякий раз рефлексия позволяет ставить конкретные задачи по коррекции деятельности. Учитель рефлексирующий – это учитель растущий. Прекращающий рефлексировать, избегающий рефлексии неминуемо приостанавливается в профессиональном росте.

Итак, попробуем честно ответить себе на один вопрос: так ли хорошо мы работаем, когда думаем, что работаем хорошо?

Дмитрий Григорьевич Левитес – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета, заслуженный учитель РФ, академик АПСН.

Гипотезы в мышлении и учебной деятельности

С.В. Маланов

Вопрос о том, следует ли научные знания предоставлять учащимся в гипотетической форме, не имеет общепринятого решения. Интуитивно большая часть учителей и преподавателей, а вслед за ними и большинство учащихся, считают нормой, когда знание представляется как нечто завершенное, верное, истинное. Более того, гипотетичность знаний часто признается как их недостаток. С этим нельзя согласиться. И причин этому несколько.

Прежде всего укажем, что гипотетичность – это неотъемлемый признак любой современной научной теории. При овладении и использовании научных знаний полезно разводить **знания описательные** и **знания объяснительные**. Описательные знания – результат непосредственно чувственного познания и практической деятельности. Это результат эмпирического (опытного) исследования окружающего мира. При овладении описательными знаниями можно говорить об их верности или искаженности, точности, полноте, обобщенности и других характеристиках таких знаний, но не о гипотетичности.

Гипотетичность присуща прежде всего знаниям объяснительным. Большая часть научных объяснений основывается на предположениях (системе гипотез), которые лежат в основе различных научных теорий. Такие предположения позволяют объяснить, теоретически обобщить, а в последующем и предсказывать различные явления и события. Широта приложения теории к явлениям, обоснованность и «сила», а также прогностичность разных объяснений могут существенно различаться и являются основными критериями научности определенной теории.

Отметим, что именно по отношению к научным знаниям

принципиальным является разведение фактов и объяснений, явлений и гипотез. Несмотря на это существует давно сложившееся **противоречие между логикой трансляции научных знаний в учебной деятельности и логикой научного познания, логикой научной деятельности.** Первая может быть охарактеризована как «логика» верного-неверного, правильного-неправильного; вторая – как «логика» неочевидных предположений и их последующего опровержения или подтверждения опытом, экспериментом, практической деятельностью.

Логика современных фундаментальных научных исследований подчинена задачам объяснения разнообразных предметов и явлений. Логика прикладных исследований в науке подчинена задачам использования имеющихся в науке знаний в целях получения прогнозируемых результатов при создании искусственных предметов и объектов. Логика же учебной деятельности, как правило, подчинена задачам воспроизведения знаний безотносительно к деятельности их получения или применения.

С этой точки зрения изменения требуют не только методы трансляции знаний в учебном процессе, но также средства и способы организации знаний. **Достаточно отметить, что трудно встретить такой учебник, где было бы четкое разведение знаний описательных и знаний объяснительных,** разведение того, что объясняется и как объясняется, указание на то, что в данной системе знаний выступает в качестве фактов (эмпирических знаний), а что в качестве теории – объяснения, основанного на гипотезах.

Гипотетичность также лежит в фундаменте наиболее развитых форм мышления человека. В традиционно строящейся учебной деятельности заложены предпосылки для развития преимущественно репродуктивных форм мыслительной деятельности – «мышление по алгоритму». При этом отсутствуют важнейшие аспекты учения, необходимые для понимания данной системы на-

учных знаний – **предъявление учащимся таких способов мыслительной деятельности, которые соответствуют логике научного познания** в конкретной научной области. Необходима трансляция учащимся специфических для каждой научной (предметной) области способов мышления [4, 7, 8, 17]. Такие способы мышления опираются на предположения и требуют рефлексивного контроля над степенью гипотетичности, правдоподобности рассуждений.

Широко распространяющиеся в педагогической практике методы развивающего обучения, как правило, предполагают специальное **конструирование особых проблемных ситуаций**, где учащиеся выдвигают множество предварительных гипотез. Вслед за тем вместе с учителем учащиеся путем определенных учебных действий устанавливают «истинность» одной из гипотез. При этом **степень или мера реальности и правдоподобности приобретаемых знаний** обычно не рассматривается как **особая проблема** [2]. И в связи с этим хотелось бы сделать два замечания.

1. Проблемные методы обучения, опирающиеся на предварительное выдвижение множества гипотез, **наиболее полезны и эффективны в случае овладения учащимися знаниями теоретическими – объяснительными**. При этом полезно в каждом конкретном объяснении ориентировать учащихся на вычленение двух взаимосвязанных областей: а) что объясняется?; б) как и с помощью каких предположений (гипотез) объясняется? Отметим, что попытки использовать гипотетико-дедуктивные методы при овладении учащимися знаниями эмпирическими часто являются неадекватными и «искусственными». Они свидетельствуют о недостаточном понимании учителем сущности проблемного метода обучения и логики научного познания.

2. Организация проблемных ситуаций в учебной деятельности может иметь различный образовательный результат. У учащихся, в зависимости от того, на что направ-

ляется их познавательная активность, могут формироваться две противоположные установки: 1) установка на поиск единственно «правильного» знания и «правильных» ответов на вопросы; 2) установка на поиск опровержений и отбор наиболее обоснованных и подтверждаемых практикой гипотез и объяснений. В первом случае, несмотря на «проблемность» и «внешний плюрализм» предварительных точек зрения и предположений, всегда будут сохраняться предпосылки к абсолютизации определенных учителем, а позднее и индивидуальными субъективными симпатиями точек зрения, мнений и объяснений. Во втором случае будет формироваться установка на возможные опровержения или подтверждения практическим опытом или экспериментом выбираемых субъектом познавательных позиций и объяснений.

Такие познавательные установки составляют альтернативу, которая в своем пределе может служить основанием для диаметрально противоположных индивидуальных субъективных когнитивных установок и оценок познавательного опыта. С одной стороны – догматизм или вера, основанная на эмоциональных и интуитивных предпочтениях (я верю, мне кажется, мне нравится и т.д.). С другой – верификация (проверка) опытом, практической деятельностью альтернативных гипотез, точек зрения и способов объяснений. Таким образом, гипотетичность – это одна из фундаментальных характеристик научных знаний и развитых форм мыслительной деятельности человека, которые следует всячески поддерживать и развивать. **Осознание степени гипотетичности современных объяснительных (теоретических) знаний – одно из условий их полноценного усвоения.**

Выполняется ли такое условие в образовательных взаимодействиях?

Уже в ответах на задаваемые взрослыми «сложные» вопросы и в первых объяснениях дошкольников можно обнаружить гипотетичность. Для этого

возраста характерно активное стремление к попыткам самостоятельного объяснения различных явлений и событий. У дошкольников на заведомо сложные для их возраста вопросы часто находятся предполагаемые ответы, которые характеризуются рядоположенностью и взаимозаменяемостью объясняемого и объяснения, синкретичностью и другими особенностями. Так, знаменитые примеры ответов дошкольников, приводимые Ж.Пиаже как иллюстрация различных аспектов «алогичности» в их мышлении, по нашему мнению, свидетельствуют также и о диапазоне «гипотетичности», а также «смелости» и независимости в мышлении дошкольников. Отметим, что такую гипотетичность и «смелость» в предположениях можно «вырастить» уже в дошкольном возрасте, но можно и «задушить» указаниями на ошибочность и «неправильность» предположений, упреками в их чрезмерной смелости, что, к сожалению, зачастую допускают взрослые при общении с детьми. В связи с этим заметим, что взрослым ни в коем случае не следует допускать ироничности и насмешливости в интерпретации детских ответов, предположений и объяснений. То же самое следует учитывать взрослым и по отношению к детским вопросам. Вопрос и предполагаемые варианты (гипотезы) возможных ответов на него – это две взаимосвязанные стороны одного и того же процесса мышления. Отсутствие интереса, фиксированного в логической форме вопроса, ведет и к отсутствию гипотез в мышлении учащегося.

К сожалению, пока еще не потеряло своей актуальности ироничное замечание, которое можно адресовать родителям, отправляющим своих детей в первый класс: «Ну вот, теперь и вашего сына (дочь) отучат задавать вопросы!» Выделяемый воспитателями и педагогами возраст «почемучек», с нашей точки зрения, – не столько закономерная особенность развития дошкольника, сколько свидетельство того, что познавательная инициатива ребенка с момента перехода к

школьному обучению постепенно исчезает. В чем же причина? Однозначность готовых и «правильных» ответов на вопросы в начальной школе, которые даются учителем, часто выступает камнем преткновения в развитии познавательной активности и мышления учащихся. Несмотря на активное введение в практику школы развивающих методов обучения отметим, что такие методы обучения пока остаются чуждыми сложившимся рамкам системы образования, организации содержания знаний в учебной литературе, а также и сложившимся формам мышления у большей части учителей и преподавателей.

Следует специально подчеркнуть, что в учебной деятельности происходит не только трансляция знаний и умений, но также **трансляция средств и способов мыслительной деятельности – трансляция мыслительных способностей**. Если внешние формы организации передачи знаний могут быть изменены достаточно быстро, то сложившиеся у учителя или преподавателя способы мыслительной деятельности не всегда могут быть изменены. Более того, привычные формы и способы мышления учителя могут вступать в противоречие с новыми методами развивающего обучения.

Так как в начальной школе преобладают описательные знания и эмпирические (непосредственно наблюдаемые) объяснения явлений, то отсутствие способности выдвигать гипотезы (предположения) с целью объяснения различных явлений не выступает существенным препятствием к их усвоению. Умение выдвигать альтернативные гипотезы требуется прежде всего там, где необходим активный поиск таких объяснений, верность которых нельзя проверить непосредственно – путем прямого наблюдения. Неумение выдвигать гипотезы становится препятствием к овладению знаниями в старших классах в связи с тем, что возрастает объем теоретических, объяснительных знаний. Такие знания для верного понимания и усвоения требуют иных способов ори-

ентировки, анализа и верификации. Если описательные (эмпирические) знания требуют ориентировки, основной опорой которой выступают непосредственное восприятие и опыт, а подтверждаются (верифицируются) путем непосредственного наблюдения явлений и осуществления практических действий, то объяснительные (теоретические) знания требуют ориентировки в альтернативных предположениях и способах объяснения, а подтверждаются путем строгости предсказания определенных явлений и событий, вытекающих из таких объяснений.

В связи с растущей гипотетичностью теоретических знаний в старших классах учащиеся сталкиваются с рядом затруднений. Такие затруднения обычно не осознаются и не рефлексировуются как учителями, так и самими учащимися. Между тем, в связи с такой неосознанностью, знания учащихся оказываются во многом искаженными и неадекватными с точки зрения их верного понимания, интерпретации и применения. Перечислим некоторые затруднения и недостатки, которые возникают в познавательной деятельности учащихся:

- отсутствие ориентировки в необходимости разведения объясняемого и объяснения;
- неспособность выделять такие явления, которые имеют объяснение, основанное на одних и тех же предположениях (гипотезах);
- неумение разводить разные способы объяснений, приложимые к одному и тому же явлению;
- отождествление реальных объектов и явлений и их теоретических (объяснительных) моделей. И этот список может быть продолжен.

Общий вывод может быть сформулирован в виде предположения о том, что одной из основных причин неадекватного овладения теоретическими знаниями у учащихся старших классов выступает отсутствие сформированной ориентировки, позволяющей разводить знания описательные (эмпирические) и знания объяснительные (теоретические) с учетом степени гипотетичности научных объяснительных моделей и объектов. При этом формирование такой ориентировки – одна из задач начальной школы.

Литература

1. Берулава Г.А. Диагностика и развитие мышления подростков. – Бийск, 1993.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
5. Зак А.З. Различия в мышлении детей. – М., 1992.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
7. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М., 1994.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
9. Леонтьев А.А. Технология развивающего обучения: некоторые соображения // «Школа 2000...» Концепции. Программы. Технологии. Выпуск 2. – М.: Баллас, 1998.
10. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
11. Маланов С.В. Организация обобщенной ориентировки учащихся в теоретических знаниях. – Йошкар-Ола, 1998.
12. Маланов С.В. Проблемы овладения теоретическими объяснениями в процессе учения // «Школа 2100...» Образовательная программа и пути ее реализации. Выпуск 3. – М.: Баласс, 1999.
13. Чудинова Е.В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина-Давыдова // Вopr. психологии. 1998. № 5. С. 85–93.
14. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избр. тр. – М., 1995.
15. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования // Избр. тр. – М., 1995.

Маланов Сергей Владимирович – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

Рождественская звезда Ваньки Жукова

В.М. Букатов

На примере урока в 5-м классе по рассказу А.П. Чехова «Ванька» автор показывает, как можно проверять творческие письменные работы учащихся прямо на уроке. Эта статья, несомненно, открывает новые возможности для учителей начальной школы и заставляет на многое посмотреть другими глазами.

*Все небо усыпано весело мигающими
звездами, и Млечный Путь
вырисовывается так ясно,
как будто его перед праздником
помыли и потеряли снегом...*

А.П. Чехов «Ванька»

Можно ли проверить на уроке написанные дома творческие работы? Они популярны и среди учеников, поскольку помогают им окунуться в художественную реальность того или иного произведения, и среди учителей – так как раскрывают перед ними новые грани внутреннего мира каждого из учеников.

Обычно эти сочинения учитель проверяет дома. На уроке же зачитывает лучшие из них, выставляет отметки... И все? Помчались дальше?

Итак, после того как ваши ученики выполнили творческие задания, не спешите забирать их домой. Подарите классу возможность *вернуться* к пройденному тексту и *проверить* степень дословной точности его восприятия. Если все это делать с помощью *малых групп*, то для каждого ученика результат такого возврата будет индивидуальным.

Методические пояснения. Выдающийся филолог А.А. Потебня не только теоретически обосновал право читателя на индивидуальное понимание литературного произведения, но и указал на



подстерегающую его здесь серьезную опасность. Читатель может настолько увлечься ходом своей излюбленной мысли, что, ослепнув, перестает замечать даже очевидные вещи. В результате его восприятие художественной литературы становится плоским, псевдохудожественным.

Способов защиты от этой распространенной напасти существует много. Среди них особое положение занимает способ с виду простой, но по существу парадоксальный. Парадоксальный настолько, что некоторые учителя, даже зная о его существовании, не спешат использовать его на своих уроках. Заключается он в дословности восприятия, за которую ратовал даже Пушкин!

Постой, не спеши

Ученики принесли творческие работы по рассказу Чехова «Ванька». Каждый выбрал себе тему по желанию: письмо деда; рассказ Ваньки (портрет деда); диалог почтальонов. Сочинения получились, конечно же, чудесными.

Маша М. Письмо деда Ваньке

Дорогой Ванька! Пишу тебе письмо. Ты мне писал, чтобы я тебя забрал. Я бы был рад тебя забрать, но занят я очень. Устаю я, работа, понимаешь, тяжелая. А еду, попрошу я, чтобы тебе передавали.

Меня тоже бьют, так что ты не один такой.

Дорогой Ванька Жуков, когда я умру, пожалуйста, не умирай из-за гору. А то я тебя знаю. Знаю, тебе там плохо, но вот умрут они, может быть, все образуется.

Ванька! Мне без тебя плохо!

Наташа Ф. Рассказ Ваньки (портрет дедушки)

Мой дедушка очень хороший. Он сторож у господ Живаревых. Он спит в людской кухне. Дедушка любит нюхать табак. Когда он выходит на улицу, он укутывается в тулуп, надевает шапку-ушанку и стучит в свою колотушку.

Саша А. Портрет дедушки Ваньки Жукова

«Вань, а Вань, а какой у тебя дед, а?»

«Я очень давно его не видел. Но рассказать тебе про него попробую. Дед у меня добрый, вовсе не пьющий. Когда была жива моя мама, то мне с господской елки достался золотой орешек.

Дед мой ведет ночной образ жизни. Есть у него две собаки, Каштанка и Вьюн. Каштанка на него очень похожа. Вот какой мой дед! Глаза у него светло-голубые, взгляд такой добрый-добрый. Как посмотришь в его глаза, сразу на душе весело и светло становится».

Коля К. Диалог двух почтальонов, у которых оказалось письмо Ваньки

Первый почтальон: Смотри, какой странный адрес!

Второй почтальон: Дай посмотрю. Это написал какой-нибудь шутник. Давай выбросим!

Первый почтальон: Да как-то неловко получается! Ты внимательно посмотри – адрес написан детской рукой. Наверное, он сирота.

Второй почтальон: Давай спросим у старосты в ближайшей деревне, а вдруг там есть Константин Макарович?

Первый почтальон: Да, ты прав. Завтра в эту деревню везет почту Савелий Иванович. Он все и выяснит.

От автора: К удивлению почтовых работников, письмо Ваньки дошло к дедушке Константину Макаровичу.

Золоченый орех

социоигровой методики

Согласитесь, ученик, который написал творческое сочинение

без особого желания будет возвращаться в класс к чеховскому тексту. Его будет смущать подозрение: а вдруг учитель предложил задание для того, чтобы уличить его в какой-то ошибке.

Поэтому задания по дословному возврату к тексту хорошо бы давать не для индивидуальной, а для парной работы. А еще лучше – для группки из 3–4 человек. Тогда каждому из учеников будет с кем обсудить открытия, неожиданности, промежуточные результаты и сообща поискать выход из кажущихся тупиков.

Методические пояснения. Объединять учеников в пары или малые группки лучше всего по темам предыдущего творческого задания. Все, кто писал на одну и ту же тему, объединяются: «портрет» – с «портретом», «письмо» – с «письмом», «диалог» – с «диалогом».

Другая социоигровая тонкость заключается в том, что таким группкам даются сочинения, во-первых, не свои, а чужие. И, во-вторых, не по своей теме. Кто работал над диалогом, получает, например, портрет; а авторы портретов получают сочинения с письмами деда и т.д.

Такая режиссура урока позволяет увеличивать и взаимный интерес учеников к работе друг друга, и степень накала рабочих разговоров-обсуждений в малых группах (и между ними), и продолжительность возвратных перекрестных споров друг с другом по «отысканию истины» уже после уроков.

Если ученик писал про портрет деда, а на уроке с кем-то в паре поработал с диалогами почтальонов, то ему будет о чем рассказать одноклассникам. И будет чем поинтересоваться у тех, кто проверял его собственную версию портрета деда. Подчеркнем, что к моменту их встречи его прежняя точка зрения уже существенно изменится. Это освободит спорщиков от настырного отстаивания своего прежнего варианта («Ну и что?! а я ТАК думаю!») и поможет им погрузиться в плодотворный поиск художественной истины.

Подметные письма

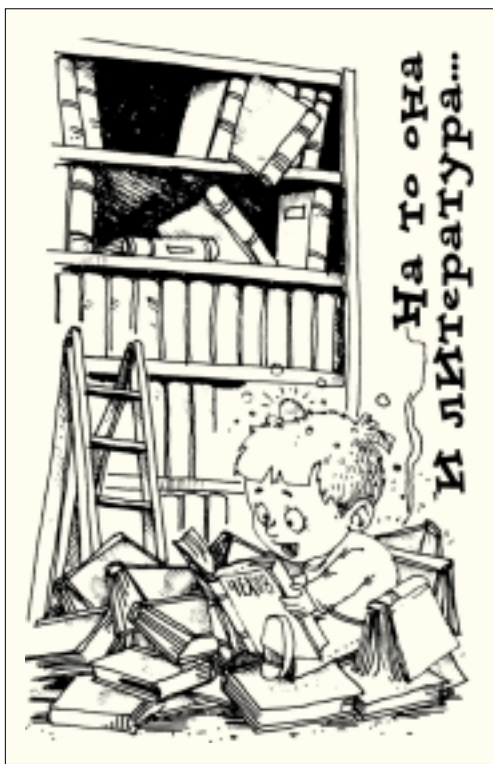
Начнем с диалога почтальонов. Насколько буквально отразились в

них реалии, заявленные в авторском тексте?

У Чехова сказано: *свернул вчетверо исписанный лист*. Еще из рассказа мы знаем, что лист *измятый*. Давайте соберем разбросанные по тексту авторские пояснения и изготовим как можно более точную копию этого письма.

Методические пояснения. Изготавливая письмо, школьники наверняка с удивлением обнаружат его необыкновенный размер – полторы страницы типографского шрифта! Написать такое пространное письмо-сочинение даже некоторым сегодняшним старшеклассникам не под силу. А тут девятилетний мальчик! Прямо академик какой-то!

То ли еще будет – на то она и художественная литература, чтобы приводить нас в недоумение, разрешающееся, если Бог даст, ни с чем не сравнимым восхищением.



Оригами «без селезенки»

Обычно школьники считают, что Ванька пишет письмо на листке тетрадного размера. Но чтобы такой листок положить в конверт (в конце XIX века размеры почтовых конвертов почти совпадали с совре-

менными), достаточно свернуть его в два раза. Ванька же складывал лист вчетверо! Какого же размера был лист?

А каким почерком писал Ванька? Видимо, не только убористым, но и ровным – иначе столь пространное письмо не уместить и на формате А-4. Может ли у девятилетнего деревенского паренька быть убористый ровный почерк? Необходимое разъяснение находим в тексте. Писать Ваньку выучил не дедушка, как представляется большинству юных читателей, а *барышня Ольга Игнатьевна*. Та самая, от которой Ванька рассчитывает получить по старой памяти *золоченый орех*.

Методические пояснения. Очередной раз перелистывая рассказ, ученики в конце концов обнаруживают, что Ванька-то пишет письмо *поздравительное*! Ведь начинается оно с поздравления. Поэтому так подробно описываются в нем диковины Москвы. Поэтому упоминается в нем *клирос* и *Рождественская звезда*.

В ходе обсуждений (между собой или между группками) ученики открывают массу неожиданностей, которые раньше не замечались не только ими, но и нами, учителями.

Побочный эффект всеобщей грамотности

Однажды я был поражен реакцией второклассников, когда они наконец-то обратили внимание на большой объем написанного Ванькиной рукой. Перебивая друг друга, ученики начали рассказывать о том, как им раньше казалось, что Ванька пишет печатными буквами. А он-то, оказывается, вон какой грамотный! И как умело с хозяйским ржавым пером обращается. «*Умакнул!*» – самозабвенно цитировали они.

Мои попытки обратить их внимание на авторские намеки о возможной неграмотности или малограмотности хозяина не увенчались успехом. Уж очень их захлестнуло собственное открытие, собственный выход из плена прежней мысли-иллюзии.

И действительно, куда спешить?

Они уже и так открыли для себя многое. Остальное – в другой раз. Когда подрастут.

Это повзрослевший читатель легко может распознать авторский намек на малограмотность хозяина-сапожника. Ребенок же по своему детскому опыту знает, что все взрослые (даже сапожники) – люди грамотные и только дети не умеют или плохо умеют читать и писать. Поэтому они учатся в школе. И хотя детям много раз сообщалось, что были времена неграмотности, но в сравнении с личным повседневным опытом эта информация блекнет и становится абстрактной. А так как при чтении художественной литературы часто происходит отождествление читателя с главным героем, то соответственно и жизненный опыт отождествившегося читателя переносится в *предполагаемые обстоятельства* литературного произведения. А там недалеко и до произвола. Не будь профиллактики дословностью!

С живой картины список бледный

Цитируем Чехова: «Ванька <...> живо вообразил себе своего деда». Задача: перечислить все детали, имеющие отношение к деду.

В перечнях, над которыми трудятся уже другие компании учеников, оказывается много новых для них подробностей. И как дед, свесив босые ноги, читает на печи письмо (значит, грамотный, хотя Ваньку считать и

писать выучил не он). И как он, подвижный старикашка с пьяными глазами, щиплет у ворот деревенской церкви то горничную, то кухарку. И как бабам на потеху он сует табак в нос Вьюну и Каштанке. При особо пристальном чтении этот список дополняется еще и увлечением деда рыбалкой и охотой.

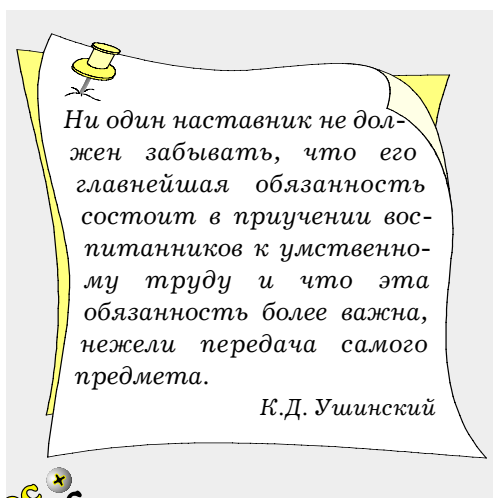
Составляя список, проверяющие, возможно, обратят внимание и вот на какую проблему – а *кому* Ванька описывает портрет деда (сверстнику ли, приказчику или самому Аляхину). Это обеспечит новый уровень литературоведческих интересов учеников, что отразится и на их последующих творческих работах, и на их восприятии художественной литературы.

Можно озадачить учеников и проблемами стилистики. В рассказе мы встречаем только письменную речь Ваньки. Его устная речь остается «за кадром», в котором проплывают картинки его представлений-воспоминаний. Но в этой письменной речи явно отражаются некоторые особенности и/или приемы его речи устной. А раз отражаются, то насколько и какие именно?

В своих творческих работах на тему «Портрет деда» большинство учеников представляют речь Ваньки устную. А пусть-ка на глазок проинвентаризируют и там использование сочинителями приемов устной и письменной речи. Глядишь, и стилистический глазомер появится.

Методические пояснения. Какими бы странными, нелепыми, ошибочными ни были суждения школьников при сравнении стилистических приемов рассказа и творческой работы кого-то из одноклассников – суждения эти принесут им огромную пользу (если только учитель, подзуживаемый всегдашним желанием немедленно навесить в головах учеников полный порядок, будет терпелив и не станет вмешиваться).

Язык – дело тонкое и интимное. И ученикам следует дать возможность разыграться и наиграться. Тогда они, притомившись собственной игривостью, с удивлением обнаружат в себе усвоенные с детства



знания и понимание таких языковых глубин и тонкостей, о которых обычно и не мечтают школьные словесники.

Рождественские гостинцы

Самая кропотливая работа достанется тем, кто будет работать с письмами деда. Сначала им предстоит составить список всех задействованных (упомянутых) в рассказе лиц. В одиночку справиться с таким заданием сложно. При групповой же работе – и по силам, и интересно. Тогда ученики не забудут ни Ваньку, ни мужика, у которого Вьюн крадет кур, за что тот отбивает ему задние ноги, ни кривого Егорку с Пелагеей и некой Аленой, ни кухарок из рождественского сна Ваньки, которым Константин Макарыч, сидя на печи, вслух читает длиннющее письмо внука аж из самой Москвы.

Затем, руководствуясь ТЕКСТОМ и собственными представлениями, ученикам нужно будет решить, кто из перечисленных персонажей *грамотный*, а кто – нет.

А среди грамотных выделить: кто пишет письма, а кто их предпочитает не писать, так как умеет только читать (например, по слогам).

В какую группу попадет Константин Макарыч? Известно, что Ванька за три месяца писем не получал. Да и сам-то он пишет по случаю Рождества. А кто бы мог его поздравить с праздником? Может быть, некая Алена? Или кривой Егорка? Или Ольга Игнатьевна, от которой Ванька рассчитывает получить гостинец с елки?

О чем рассказывалось бы в этом посланном Ваньке в Москву поздравлении?

Лабиринт для здравого смысла

Подобная самопроверка ученических мнений на соответствие авторскому тексту не предполагает переписывания-переделки прежних творческих сочинений. Они ведь не самоцель, а всего лишь повод для погружения школьников в художественную пучину. Это только начало *дальнего* плавания. Когда желанная

пристань еще скрыта за горизонтом.

Хорошим поводом для завершения работы, связанной с таким коллективным возвратом к тексту, будет какое-то новое задание. Например, *реконструировать* цепочку ассоциаций Ваньки – этого Ломоносова конца XIX века – во время написания письма. Тогда окажется, что появлению в письме *темы побоев* предшествуют воспоминания Ваньки о Вьюне, которого каждую неделю до полусмерти пороли и раза два вешали, но он всегда оживал.

А знаменитому «ейной мордой начала меня в харю тыкать» *предшествует* воспоминание о том, как дед, потешаясь, подставляет свою табакерку бабам и собакам под нос. Тогда и выведенные Ванькиной рукою слова: «...а если что, то секи меня, как сидорову козу», – становятся понятны, обретая контекст.

Методические пояснения. Уяснение последовательности затронутых в рассказе тем открывает детям новые возможности соотнести повествование со своим личным опытом. Некоторые начинают вспоминать, сколько отправляли они родителям слезных писем из летних лагерей, в которых и купали, и развлекали, да и кормили лучше, чем Аляхины своих подмастерьев и учеников. И никто их там шпандырем не отчесывал и селедкой в харю не тыкал. А ведь писали же!

Наконец, и сам финал рассказа открывается ученикам как особый вариант распространенного литературного приема. Ведь рассказ по традиции рождественских историй кончается описанием сна героя повествования.

Так о чем же в рождественском сне мечтается Ваньке? Надеется ли он на возвращение в поместье?

Методические пояснения. Подобные раздумья позволяют читателю углубляться в текст, открывая его жизненную глубину и художественную выразительность. Ценны не ответы (которые, как правило, условны, ситуативны и даже поверхностны), а само возникновение в голове читателей подобных вопросов. Художественная литература – не учебник или справочник, она – лабиринт для обретения духа.

Вот пуще прежнего пошли у них разборы

Другой вариант коллективного завершения работы по тексту рассказа может заключаться в идее комментирования. Ученикам будет интересно, если из школьной библиотеки принести в класс 15–20 старых учебников «Родной речи» для начальной школы, в которых напечатан «Ванька».

Там они увидят, что рассказ, как правило, сопровождался разъяснением словосочетания *кредитом не пользовался* (это все о том же Вьюне, который одинаково умильно смотрит как на своих, так и на чужих) и названия предмета, которым хозяин отчесал Ваньку, – *шпандырь*. Но ведь кому-то из детей и само слово *отчесал* может быть непонятным.

Слово *кадриль* многим ученикам начальных классов непонятно в той же степени, что и *шпандырь*. Но оно никогда в учебниках не поясняется. Могут дети и не знать, что такое *ходить со звездой*. Поэтому, объединившись в малые группки, они могут составить свой, довольно неожиданный список «темных мест». И потом сообща дать их объяснение.

Методические пояснения. Вид допотопных учебников «Родная речь» будет открывать ваших учеников. Выполняя они то же задание по своим родным учебникам – энтузиазма, зоркости и смекалки у них прибавится! Конечно, учителю гораздо проще дать команду положить на парты свои учебники по литературе, чем тащить из библиотеки 20 затрепанных книжек, но ведь ИСКУССТВО требует жертв! Алтарь художественной литературы ждет жертв от учителя!

Поскольку есть надежда – вдруг кто-нибудь да отважится осуществить подобное и у себя, – то расскажем и о том, каким после такого социогрового комментирования «темных мест» может быть *домашнее задание*. В течение трех дней ученикам нужно сходить к реальным малышам (в начальной школе или во дворе дома) и выяснить справедливость своего списка и предложенных пояснений.

Задание трудное. С многочисленными подводными рифами. Но для некоторых не только очень интересное, но и очень полезное. Вполне вероятно, что в ходе такой «обкатки практикой» им придется пересмотреть первоначальное содержание списка и изменить некоторые формулировки.

«У меня все написано, читайте внимательно»

Известно, что некоторые современники Чехова с трудом принимали творчество писателя. Многие критики обвиняли его в бездушии. Например, Н.К. Михайловский с возмущением писал, что Чехову «все едино: что человек, что его тень, что колокольчик, что самоубийца».

К рождественскому рассказу Чехова «Ванька» некоторые критики сразу отнеслись отрицательно. И их можно понять. Ну зачем рождественскую тему портить упоминанием, что у Константина Макарыча вечно пьяные глаза? Зачем описывать его непристойное поведение у ворот храма? Конечно, рассказ стал бы значительно лучше, если вымарать слова о том, что Вьюна порют до полусмерти и даже несколько раз вешали. И, конечно, эпизод про мясную лавку, в которой Ванька накануне (то есть в сочельник!) узнает, что письма развоятся по всей земле на почтовых тройках с *пьяными ямщиками*.

Чему научатся дети, прочти они такое в книжке, да еще на Рождество! Как было бы хорошо убрать всю эту прозу жизни, эту грязь повседневности.

А как же искусство?! А как же парадоксы художественности?! Очищающий душу катарсис?! Неужели возвышение духа, освобождение его от меркантильных забот суетного света может быть низведено до умиления при разглядывании живеньких картиночек, иллюстрирующих расхожие суровые представления?

Действительно, если из «Ваньки» выкинуть прозу жизни, то получится чудесный рождественский рассказик. Но не ЧЕХОВСКИЙ! Сам писатель



любил повторять: «У меня все написано, читайте внимательно».

Толстой был очень внимательным читателем. Искусство от мещанской сентиментальности отличал и прозы жизни не боялся. По свидетельству сына, Лев Николаевич восхищался рассказом «Ванька» и считал его *первым сортом* в творчестве Чехова. А ведь Толстой был специалистом и в детской литературе.

Герменевтическое сновидение

В XIX веке герменевтика занималась проблемами *искусства толкования* текстов. Герменевту современное школьное образование показалось бы весьма парадоксальным. Внимательность чтения наших современников (как юных, так и взрослых) зачастую оказывается очень поверхностной. Так что надобность «причесывать» и «приглаживать» авторскую художественность отпадает. Ее и так в упор могут не заметить!

Несомненно, что каждый словесник руководствуется

самыми благими помыслами: *сеять разумное, доброе, вечное*. Но что порой получается на практике, у школьной доски?

У каждой медали две стороны. На ребре она, как правило, не удерживается, и приходится «закручивать» вопрос для того, чтобы, становясь волчком, медаль оказывалась на ребре и внимание учителей не соскальзывало в круг привычных защитных мотиваций.

Когда мы сеем разумное, доброе, вечное, какие *реальные* выводы могут (порой невольно) возникать у некоторых учеников? Не придавать значения написанному? Превращать художественную литературу в манную кашу? Или – в путешествие, когда приходится отправляться в дальнее плавание с неизвестным еще пунктом прибытия? Плавание, в котором будут и свои штормы, и штили, и гавани. В плавание со своими не всегда предсказуемыми, но реальными опасностями и предсказуемыми, но не всегда случающимися радостями.

Выдающиеся представители отечественной филологии благословляли нас на плавание, испытывающие крепость нашего учительского духа, крепость веры в учеников, в искусство, в русскую классику!

...Все небо усыпано весело мигающими звездами, и Млечный Путь вырисовывается так ясно...

Замечательная картина. И, видимо, навеяна она сладкими мечтами чеховского Ваньки, которому в рождественскую ночь, быть может, снилось, как внимательно будут его читать. Читать и перечитывать... Всё внимательнее и внимательнее...

Вячеслав Михайлович Букатов – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории театра Института художественного образования РАО, г. Москва.

Все радости жизни начинаются с творчества...

Н.И. Рябова

Без поэтической, эмоционально-эстетической струи невозможно полноценное умственное развитие ребенка.

В.А. Сухомлинский

Дар слова – важнейший дар, дающий возможность постигнуть радость познания и общения. К.Г. Паустовский писал: «Нет ничего такого в окружающей нас жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать словом: и звучание музыки, и... блеск красок, и шум садов, и сказочность сновидений, и тяжелое громыханье грозы, и детский лепет, и заунывный ропот прибоя, и гнев, и великую радость, и скорбь утраты, и ликование победы».

Как раскрыть перед детьми богатство духовного наследия, как помочь им увидеть поистине неисчерпаемый источник нравственности, культуры и общечеловеческих ценностей, как открыть для них чарующий, гармоничный мир прекрасного?

Одним из средств для достижения этих целей, на мой взгляд, является **поэзия**.

Мне хотелось бы рассказать о своем опыте работы по формированию положительной мотивации учения у детей начальных классов с помощью **поэтического творчества**.

Знакомство с поэзией начинаю с первых уроков обучения грамоте, чтения и развития речи. Применяю на занятиях много стихотворного материала (сказки, загадки, стихи о буквах и звуках).

Например:

В старом дереве
Дупло,
Ну совсем, как
Буква О.



Этот лук
Приладь к стреле –
И увидишь
Букву Э.

(По А. Шибяеву)

С помощью скороговорок и чистоговорок дети практически знакомятся с понятием «рифма» и уже без труда справляются с творческими заданиями **«Подбери рифму»**.

Учитель: Я буду произносить лишь начало чистоговорки, а вы должны правильно ее закончить, так, чтобы получилось складно, то есть в конце слова, которое вы придумаете, обязательно должны быть слоги, произнесенные мною в начале чистоговорки.

1-й уровень: репродуктивно-подражательный. Выбрать нужное слово из предложенных двух:

Бы-бы-бы –
На дворе стоят... (столы? столбы?)
Ре-ре-ре –
Стоит домик на... (реке? горе?)

2-й уровень: поисково-исполнительский. Закончить фразу самостоятельно, подобрать рифмующиеся слоги:

Лу-лу-лу-лу –
Начинаем мы ____.
Ш...-ж...-ж...-ш...
Наши буквы хороши.

Лы-лы-ры-мы –
Подбираем рифмы ____.
Ж...-з...-з...
Кончилась гроза.

(«Букварь» под ред. Н.В. Нечаевой)

3-й уровень: инициативно-творческий. Придумать свою чистоговорку.

Приведу примеры чистоговорок, сочиненных учащимися 1 «Г» класса гимназии № 1 г. Североморска (1997/98 уч. г.):

Ги-ки-ги-ки –

Любим мы играть в снежки.

(Москалюк Юрий)

Пы-бы-пы-бы –

С папой мы нашли грибы.

(Барашкова Алина)

Разноуровневые творческие задания подбираю так, что при единой познавательной цели и общем программном материале они отличаются разной степенью трудности. К достижению единой цели учащиеся идут разными путями. Таким образом выявляются дети, выбирающие задания инициативно-творческого уровня. Одновременно выявляются склонности к интеллектуальному творческому труду, способности ребят к стихосложению.

В процессе сочинения чистоговорок первоклассники сделали важное открытие: каждую строчку можно прохлопать, слова заменить хлопками (на счет 4). Так дети самостоятельно выходят на вторую особенность стихотворной речи – **наличие ритма**.

С целью развития слухового внимания и чувства ритма использую **ритмические диктанты**. Ребята приходят к выводу: размеренность, ритмичность стиха создается определенным повторением ударных и безударных слогов в строке.

Творческие способности детей продолжаю развивать при изучении считалок. Использую методические рекомендации к работе по программе «Речь» (авторы Л.Д. Мали, О.С. Арямова, С.А. Климова, Н.С. Пескова). Предлагаю разноуровневые задания.

1-й уровень: репродуктивно-подражательный. Сочинить считалку, подобрав рифмы из правого столбика:

Раз у нашего Степана

Караулил кот____. обед

А когда настал____, нет

Кот сидит – Степану

Сметаны____. сметану

Помогите-ка _____,

Поищите с ним_____.

2-й уровень: поисково-исполнительский. Предлагаются два варианта.

Первый вариант. Даны рифмы. Подобрать подходящие по смыслу слова так, чтобы получилась считалка:

Раз, два, три, четыре!

_____ квартире,

_____ пили,

_____ били,

_____ платили,

_____ платить,

_____ водить.

Второй вариант. Сочинить считалку по данным началу и концу:

Шли зайчата на базар

Говори поскорей,

Не задерживай людей.

3-й уровень: инициативно-творческий. Сочинить свою считалку.

Приведу примеры считалок, сочиненных детьми моего 1 «Г» класса в 1997 г.

Считалки по данным рифмам:

Раз, два, три, четыре!

Мы ходили по квартире.

Мы не ели, мы не пили,

Пешеходами мы были.

Будешь ты у нас платить.

Будешь ты у нас водить.

(Волкова Дарья)

Раз, два, три, четыре!

Жили мыши на квартире.

Чай пили, чашки били

И налоги не платили.

Кот заставил их платить.

Выходи, тебе водить.

(Шерстобитов Алексей)

Считалки по данным началу и концу:

Тар-тар-тар-тар!
 Шли зайчата на базар
 Покупать себе товар.
 Повстречался им комар.
 Он купил себе на ножки
 Очень модные сапожки.
 Повстречалась зайчатам свинка.
 У свинки – новая корзинка.
 Летит навстречу воробей,
 Созывает всех зверей:
 – Ну-ка, звери, собирайтесь,
 Для игры все посчитайтесь.
 – Где же зайчики? – Ушли.
 Ты иди их поищи.

(Москалюк Юрий)

Шли зайчата на базар
 Покупать себе товар.
 На прилавках много было
 Всяких разных овощей:
 И капуста, и морковка,
 И петрушка, и порей.
 Что зайчата могут выбрать,
 Говори ты поскорей,
 Не задерживай людей.

(Портнов Владимир)

Свою собственную считалку сочинила только одна ученица:

Раз, два, три, четыре, пять!
 Стали в школу мы играть:
 Слоги петь, писать слова
 И считалки сочинять:
 Миша – две, Алеша – пять,
 А у Вовы – ноль опять.
 Кто не сможет сочинить,
 Выходи, тебе водить.

(Микитенко Виктория)

Ребята с радостью и гордостью читают одноклассникам свои творения. Вместе анализируем считалки, отмечая оригинальные находки юных авторов.

Большое внимание в период обучения грамоте уделяю специальным упражнениям для тренировки речи (дыхания, голоса, дикции). Знакомлю ребят с основными требованиями к каждому компоненту техники речи. В начале урока обучения грамоте провожу **речевую гимнастику**. Она включает в себя 2–3 упражне-

ния на тренировку дыхания, голоса, дикции. Особое внимание уделяю выразительности речи. Разучивая с детьми стихотворный текст, добиваюсь не только четкого его произношения, соблюдения норм дыхания, голоса и дикции при чтении, но и яркого эмоционального исполнения.

В целях речевого развития и адаптации ребенка в классе начал свою жизнь наш **«Первоклассный театр»**. Авторы «Букваря» Н.В. Нечаева, Т.М. Андрианова, А.В. Остроумова, выступив в роли режиссеров, помогли детям приобрести первый опыт актерского мастерства. Так, в части **А** ребятам предлагается изобразить кошку, мышку, петуха, их голосами произнести свое собственное имя, инсценировать сказку «Маша и Медведь», поприветствовать маму, учителя, друга, гостей. При изучении части **Б** юные актеры помогают упрямым баранам перейти через мостик, инсценируют сказки «Колобок», «Волк и семеро козлят», перевоплощаются в болельщиков на спортивном празднике, выбирают тактику поведения во время спора, дискуссии. Заканчивая изучение «Букваря», в части **В** ребята приобретают важный социальный опыт общения с незнакомыми людьми, приятелями, пожилыми людьми, опыт правильного телефонного разговора, поведения в столовой, магазине, осваивают нормы речевого этикета. Содержание «Букваря» позволяет к концу обучения грамоте познакомить детей с многообразием жанров литературных произведений (рассказ, сказка, стихотворение, загадка, скороговорка, чистоговорка, колыбельная песня, поговорка, считалка, частушка, дразнилка, былина).

Многие произведения русского фольклора написаны в стихотворной форме. Открывая тайну «живого» русского слова, выполняя творческие задания, дети приобретают первый опыт стихосложения.

Во втором полугодии первого класса продолжается **наблюдение особенностей стихотворной речи**. На уроках

русского языка, развития речи предлагаю детям занимательные задания:

1. Среди данных слов (картинок) найти рифмующиеся слова, соединить их стрелочками:

дневник	загорелый
смелый	съел
мел	ученик
апрель	звонок
урок	капель

2. Игра «Поймай рифму».

– Я буду бросать вам мяч и называть слово, а ваша задача – поймать мяч и придумать слово, рифмующееся с моим, а затем бросить мне мяч и сказать свое слово.

В процессе такой игры ребята придумали следующие рифмы:

ПТИЦА	БЕЛКА	УТКА
сестрица	тарелка	дудка
львица	стрелка	шутка
царица	побелка	минутка
снится	грелка	будка
злиться	делка	чутко

3. Игра «Четвертый лишний». Назвать лишнее слово, которое не рифмуется с остальными:

- кошка, окрошка, собачка, окошко;
- мимоза, заноза, береза, коза;
- сынок, ребенок, утенок, волчонок.

Первоклассникам нравится выполнять разноуровневые задания.

1-й уровень: репродуктивно-подражательный. Закончить строчку стихотворения, выбрав нужную рифму из предложенных трех слов. Подчеркните подходящее слово:

Мигом команда моя разбежалась,
Только на лодке две пары...
(казалось, осталось, прижалось)
(Н. Некрасов)

Я квартиру сторожу.
Два часа уже... (бужу, сию, стужу)
(О. Бундур)

2-й уровень: поисково-исполнительский. Выполнить классификацию, распределив данные слова на 2 группы рифмующихся слов:

– Край, рой, лай, строй, май, сарай, герой, дерзай, горой, порой.

– Лягушка, плюшка, Сережка, крошка, картошка, Антошка, игрушка, подружка, лепешка, морошка, ватрушка, подушка.

В результате выполнения данного задания у ребят получились следующие группы рифмующихся слов:

КРАЙ	РОЙ	ЛЯГУШКА	СЕРЕЖКА
май	строй	плюшка	крошка
лай	порой	игрушка	картошка
сарай	герой	подружка	Антошка
дерзай	горой	ватрушка	лепешка
		подушка	морошка

3-й уровень: инициативно-творческий.

а) На основе группы рифмующихся слов из задания 2-го уровня придумать небольшое стихотворение.

б) Придумать свою группу рифмующихся слов и на их основе сочинить небольшое стихотворение.

На основе группы рифмующихся слов из задания 2-го уровня двое мальчиков сочинили следующие стихотворения:

Шел порой матросов строй
Вдруг летит пчелиный рой.
Что же делать? Вот беда!
И не скрыться никуда.



(Шерстобитов Алексей)

(Портнов Владимир)

Карандаш	Взяла я в руки карандаш.
Гуашь	Готовы кисть, мольберт, гуашь.
Пейзаж	Села, стала рисовать,
Пляж	Маму с папой удивлять.
Гараж	Вот пейзаж, а вот и пляж.
	Вот машина и гараж.
	Целый день я рисовала
	И нисколько не устала.

С большим интересом дети выполняют творческие задания **«Кто-то начал, ты продолжил»**, сочиняют продолжение юмористических стихотворений. (Использовала материал из книги О.В. Узоровой и Е.А. Нефедовой «Практическое пособие по развитию речи».) Приведу примеры юмористических стихотворений учеников 2 «Г» класса (1998/1999 уч. г.):

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

(Шерстобитов Алексей)

(Микитенко Виктория)

Чтобы научить человека ощущать богатство и величие русского языка, надо развивать его вкус, учить слышать музыку слова. Ребенок должен получать наслаждение от общения с искусством, тогда оно станет частью его внутреннего мира, основой формирования его личности. В «Живом слове» представлены подлинные произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, С.А. Есенина и многих дру-

гих мастеров русского слова. Задача учителя состоит в том, чтобы развить у детей потребность в постоянном общении с искусством, стараясь при этом добиться, чтобы ученики не только получали удовлетворение от слушания произведений, но и сами становились их заинтересованными читателями. Уроки чтения стараюсь вести так, чтобы соприкосновение с искусством для детей было радостью, приучаю школьников видеть в художественном слове помимо обычного еще другой, более далекий и глубокий смысл, ценить его как открытие писателя, вызывающее удивление своей точностью, красотой, емкостью.

Истинное эстетическое наслаждение доставляет детям прослушивание пьес П.И. Чайковского из его альбома «Времена года» в параллели с чтением стихов Ф.И. Тютчева, А.Н. Плещеева, И.А. Бунина. Дети переживают, мыслят, осознают доброту, нежность и любовь, и это, безусловно, способствует их духовному развитию. Находясь в позиции автора, дети ищут способы выражения своего замысла.

Новый год

Посмотрите, что творится
В каждом доме за окном!
Дом не спит, камин горит,
Елка в огоньках стоит.
Новый год! Новый год!
Новый год у ворот!
Новый год несет игрушки:
Мишки, шарики, хлопушки!
Он несет с собою смех,
Танцы, песни и успех.
Новый год! Новый год!
Новый год настает.

(Барашкова Алина)

Мечты

Веселый праздник – Новый год!
В нем столько радостных забот!
В нем столько счастья бытия
Для всех людей: как ты и я.
Мечтают люди всей Земли,
Чтоб мирно жить они могли.
Мечтают президенты
И юные студенты.

Мечты у нас всех разные,
Но все они прекрасные.
И все мы верим: чудеса
Под Новый год случаются.
И всё, о чем мечтаем мы,
Конечно же, сбывается!

(Шерстобитов Алексей)

Наш опыт работы показал, что необходимо расширять доступный ученикам набор интеллектуальных действий, поощрять активное продуцирование идей, причем самых разных и необычных. Мои юные поэты решили сочинить **рифмованные упражнения** для выделения орфограммы и запоминания ее правописания.

Звонкие и глухие согласные

Звук один мы слышим,
А букву другую пишем.
Коровка рано поутру
Щипала травку на лугу.
Мороз, снежки и лед,
Овраг, пирог, поход.
Почему возникает сомнение?
Происходит процесс – оглушение.
Чтобы правильно писать,
Слово надо изменять.
После согласного ставить гласный,
И слышать будете его вы ясно.

(Колмаков Александр)

Имена собственные

Москва-река, Уфа, Ростов –
Мы правильно запишем:
Названия рек и городов
С большой лишь буквы пишем.
Мурманск и Североморск,
Кола и Оленегорск,
Апатиты, Кандалакша,
Мончегорск и Снежногорск.
Города не забывай,
Знать ты должен родной край.
Уваженье к слову не теряй
И с заглавной буквы писать
начинай.

(Колмаков Александр)

Разделительный твердый знак

Между корнем и приставкой
Мягкий знак ты не ищи.
В этом месте, если надо,
Только твердый знак пиши.

Подъезд, объезд и съезд,
Съедобный и отъезд.
Подъехал, предъявил,
Отъехал, объяснил.
(Колмаков Александр)

Стихотворные упражнения привлекают внимание детей к орфограмме, расширяют их представления о несоответствии написания и произношения, способствуют выработке самоконтроля. Юные сочинители испытывают чувство гордости за свои творения, сопричастности к учебному процессу. Их орфографически насыщенные рифмованные упражнения мы используем на уроках русского языка.

В третьем классе работа с рифмовками продолжается. Дети сочиняют стихотворные упражнения на основе нового программного материала.

Рифма притягивает моих учеников, увлекает своим благозвучием. Рождаются стихи и на уроках математики, так называемые задачи в стихах. Приведу примеры таких задач, сочиненных Александром Колмаковым:

Два яблока у Саши,
Три яблока у Даши,
Давайте посчитаем
Теперь запасы наши.

– Ну, умножь-ка два на восемь.
Сколько будет? Отвечай! –
Задаем вопрос мы Саше. –
Быстро-быстро сосчитай.

Творческие способности детей продолжают развивать и на уроках естествознания, во время прогулок и экскурсий в парк. Многие удаются увидеть ребятам, если постоянно поддерживать их интерес, помогать видеть прекрасное. Созерцание красоты скромной северной природы будит в ребенке самые высокие стремления. У детей возникает желание писать стихи.

Осенняя тайна

Осенний лес, ты – словно тайна,
Рожденная из-под земли.
Под каждым деревцем – секреты.
На каждом кустике – плоды.

Но разгадать ее не трудно.
Природу Севера благодари:
Черника-ягода, брусника,
Красноголовые грибы.
(Лихонин Игорь)

Наблюдая за изменениями, происходящими в природе зимой, ребята сочиняют загадки:

Он кружится, летает, не тает,
Коль зима со двора не ушла.
И коньки, и ушанка не знают,
Как весной потечет ручейками вода.
(Жаров Дмитрий)

Как котенок, он пушистый,
Как юла, кружится.
С ветром прилетает,
На ладони тает.
(Колмаков Александр)

Белые пылинки
Землю покрывали,
Солнышко пригрело –
Пылинки зажурчали.
(Портнов Владимир)

Загадка побуждает ребенка порассуждать, сопоставить нередко трудно сопоставимое, перебрать множество предметов и явлений, их признаков и проявлений, чтобы обнаружить какое-либо сходство с тем, что скрыто в загадке. Загадка развивает сообразительность, открывает в явлениях природы нечто неожиданное, образно-поэтическое.

Наблюдения за сезонными изменениями в природе способствовали развитию творческого процесса, в котором можно выделить **три взаимосвязанных этапа**:

- 1) внутреннее переживание и осмысление увиденного, услышанного;
- 2) выбор того, что особенно запомнилось, вызвало сильное впечатление;
- 3) попытка словесного выражения нахлынувших чувств.

Хочется отметить, что все загадки, придуманные детьми, были о снеге. Но посмотрите, какие они разные. Каждый ребенок выбрал свой путь постро-

ения логической задачи, способ шифровки загаданного предмета, свои изобразительно-выразительные средства языка. Здесь и метафора, и олицетворение, и отрицательное сравнение, и описание предмета путем перечисления различных его признаков. Расширяя кругозор детей, развивая и обогащая речь, загадки имеют неоценимое значение в формировании интеллектуальных компонентов способности к творчеству: логического мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), элементов эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, гибкость, критичность мышления).

В третьем классе продолжается наблюдение детей за ролью в художественных произведениях **изобразительно-выразительных средств** языка: сравнения, эпитета, метафоры, аллитерации, олицетворения, риторического вопроса. Простое выделение в произведении изобразительных средств еще не является показателем его глубокого понимания. На уроках чтения стараемся не просто увидеть их в тексте, но и понять их художественный смысл – какие чувства и мысли выражены в них писателем и какие мысли и чувства вызывает у нас этот образ. Пытаемся объяснить, почему одни и те же явления, например зима, весна, у разных поэтов изображаются различно. Дети приходят к выводу: любое произведение искусства – это «айсберг». Реальность, которая лежит на поверхности, связана с развитием действий. Скрытая реальность – отношение художника, его мысли и чувства. Чтение художественных произведений – извлечение тайного, оставшегося за строкой, за пределами слов.

Ребята записывают поэтические строки, которые «обожгли их своей красотой», в творческие тетради. Эти «словесные шкатулки» помогают детям при написании сочинений. Поэтому творческие работы учеников отличаются бережным отношением к слову, точностью образных

выражений, что придает им прелесть и неповторимость.

Один раз в месяц мы проводим **уроки-праздники**, посвященные творчеству любимых поэтов, писателей. К таким урокам дети готовят выразительное чтение произведений, инсценировки басен, отрывков произведений, исполнение песен на стихи поэта, вспоминают эпизоды его биографии.

Интересно проходят в нашем классе **уроки-викторины «Угадай поэзию»**, на которых детям предлагаются следующие задания:

- найдите стихотворения, близкие по теме, но разные по настроению;
- покажите на примерах разные типы лирических композиций (сопоставление двух образов, дидактически взаимодействующих; развитие и трансформация одного центрального образа):
- найдите повторы, определите их функцию;
- проанализируйте стихотворение и покажите, с помощью каких художественных средств создается настроение: радостное или печальное (лексика, ритм, интонация, тропы);
- приведите примеры аллитераций;
- определите вид рифмы в предложенных отрывках, назовите автора и название стихотворения.

Целенаправленная систематическая работа по развитию поэтического творчества обязательно принесет свои плоды.

Родники детства поят нас живой водой. Открывать перед ребенком дверь в мир поэзии – значит наполнить его добротой, любовью, чуткостью, которыми он всю жизнь будет щедро делиться с людьми. Заметить, взлелеять и благословить детскую одаренность – важнейшая задача педагога. Ведь все радости жизни начинаются с творчества.

Наталья Ивановна Рябова – учитель первой категории, преподаватель начальных классов гимназии № 1 г. Североморска Мурманской обл.

Роль устного счета в формировании вычислительных навыков и в развитии личностных качеств ребенка

О.П. Зайцева

Важность и необходимость устного счета на уроках математики в начальной школе доказывать не приходится. Значение его велико и в отношении привития детям интереса к предмету, и формирования прочных вычислительных навыков, и развития личностных качеств ребенка. Создание определенной системы повторения ранее изученного материала дает учащимся возможность усвоения знаний на уровне автоматического навыка. Устные вычисления не могут быть случайным этапом урока, а должны находиться в методической связи с основной темой и носить проблемный характер.

Наглядным примером может служить предложенный учителем вариант устного счета в 1-м классе по теме «Длина»:

– Назовите сумму и разность чисел 7 и 3.

– Посчитайте двойками, начиная с 2.

– Найдите лишнее число: 1, 3, 4, 5, 6, 7. (4) Почему? Продолжите закономерность.

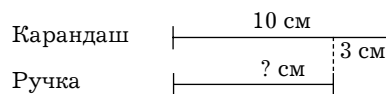
– Расскажите всё, что знаете, о числе 7. Как его можно получить? (*Натуральное, однозначное, нечетное; 7 дней в неделе; 7 чудес света; «Семеро одного не ждут» и т.д.*)

– Какие из чисел можно представить в виде суммы двух одинаковых слагаемых: 2, 5, 4, 6?

– Во дворе гуляли 2 девочки и 5 мальчиков. На сколько мальчиков больше, чем девочек?

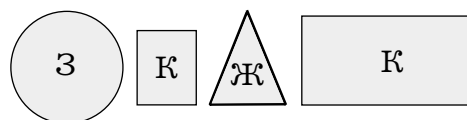
– Ученик отрезал полоску бумаги длиной 1 см, а вторую полоску – на 2 см длиннее первой. Какова длина второй полоски?

– Составьте задачу по схеме:

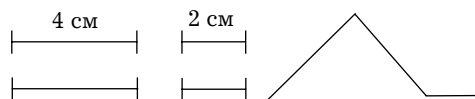


(Длина карандаша 10 см, он на 3 см длиннее ручки. Какова длина ручки?)

– Сгруппируй предметы по размеру:



– Как называются эти фигуры?



Какая из них лишняя? Почему? Какую фигуру можно сложить из первых четырех? Почему? (*Свойства прямоугольника.*) Какой периметр у этого прямоугольника? Как вы считали?

– Какие единицы измерения длины вы бы выбрали, чтобы измерить тетрадь: м или см? Почему? Чтобы измерить парту: дм или кг? Почему? Какие единицы измерения длины вы знаете?

На первом этапе дети проводят наблюдения и анализ, отмечая сходство и различия в предлагаемых ситуациях, устанавливают причины и следствия замеченных изменений, высказывают предположения. Затем убеждаются в истинности или ложности этих предположений, отыскивают способ и область применения «открытых» ими знаний и выполняют следующие задания, используя найденное свойство или закономерность. Таким образом, на данном этапе урока учитель в творческой форме осуществляет повторение и закрепление материала незаметно, исподволь, подводит к изучению нового, развивает внимание и познавательные интересы, позволяет самостоятельно находить собственное решение проблемы.

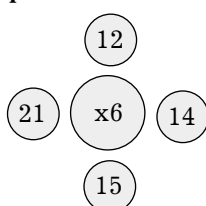
Быстрота счета возникает в результате длительных упражнений. Так как

однообразное повторение одних и тех же упражнений порождает скуку и притупляет интерес к предмету, необходимо прибегать к различным приемам, соответствующим развитию быстрой вычислительности, широко использовать наглядность. Рассмотрим некоторые из них.

Игра «Лучший счетчик».

На доске написаны два столбика примеров. Вызываются два ученика. Кто быстрее напишет ответы, тот и выиграл. Игру можно проводить и по рядам.

Игра «Молчанка»:



Игра «Цепочка»:

$$\begin{array}{r} 7 + 8 \\ : 3 \\ \cdot 8 \\ - 8 \\ \hline \end{array}$$

(Может проводиться в письменной и устной форме.)

Счетные фигуры:

$$\begin{array}{ccc} 2 & 1 & 3 \\ 4 & 31+ & 5 \\ 6 & 9 & 7 \end{array}$$

Занимательные квадраты:

130		360
780	120	
	370	340

Лабиринты, лото, счетные таблицы, карточки-плакаты, ребусы. Например:

3 тон кос .
(тритон, косточка)

Использование разнообразных заданий и дидактического материала увеличивает степень наглядности числовых операций, вносит большое оживление в работу.

Приемов устного счета

много, но, как ни велика их педагогическая и практическая ценность, учитель должен стоять на позиции сознательного их выбора, а не механического применения. Кроме того, большое значение имеет выбор формы устного счета:

- беглый слуховой;
- зрительный;
- комбинированный.

Конечно, лучшим достижением учителя должен считаться беглый слуховой счет, но самым удачным, на наш взгляд, является комбинированный. Поясним это на примере темы «Устные приемы сложения и вычитания чисел в пределах 100».

На доске записаны примеры:

$$\begin{array}{ccc} 3+73 & 32-3 & 27+5 \\ 42+24 & 85-7 & 23+32 \end{array}$$

– На какие две группы можно разделить эти примеры? По какому признаку? В каких суммах число десятков равно числу единиц?

– Посчитайте от 42 до 24, от 23 до 32.

– Назовите самое большое трехзначное число и самое маленькое двузначное.

– 2 дм без 3 см. Сколько получится?

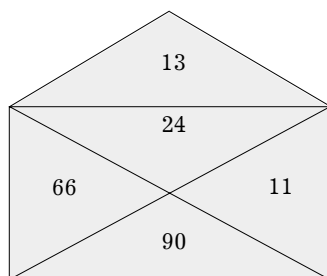
– Я задумала число, прибавила к нему 23 и получила 40. Какое число я задумала?

– Российские спортсмены на Олимпиаде в Сиднее выиграли 32 медали, а на предыдущей Олимпиаде – 29 медалей. Сколько всего медалей выиграли наши спортсмены за две последние Олимпиады? На сколько больше выиграли на этой Олимпиаде, чем на предыдущей?

– В магазин привезли картофель. За день продали 92 кг. Сколько килограммов осталось продать? (Имеет ли задача решение? Почему?) Вставьте недостающее число (100), решите задачу. Составьте задачу, обратную данной.

– Длина отрезка 24 см. Чему равна $\frac{1}{3}$ часть этого отрезка?

– Сколько треугольников в этой фигуре? По какому признаку их можно сгруппировать? Какие равенства вы можете составить? Назовите числа в порядке убывания:



Если говорить о месте устного счета на уроке, то процесс этот – регулируемый, как в отношении времени, отводимого на эту часть урока, так и в отношении умственной нагрузки, падающей на учащихся. Когда учитель планирует вводить новый материал, устные упражнения проводятся, как правило, в начале урока с таким набором заданий, которые нацелены на актуализацию знаний для полного усвоения этого материала. Изредка устный счет можно включать в проверку домашнего задания. Например, при закрытых тетрадях дети видят на доске домашние примеры:

$$\begin{array}{lll} 28 : 2 = 13 & 100 : 25 = 3 & 35 \cdot 2 = 70 \\ 15 \cdot 4 = 60 & 18 \cdot 5 = 80 & 26 : 2 = 13 \end{array}$$

Они быстро считают, находят ошибки и исправляют их. Такой вид работы, во-первых, дает возможность слабоуспевающим детям показать себя с лучшей стороны, во-вторых, тренирует у учащихся внимание и память. Даже на таком этапе урока, как физкультминутка, можно использовать коллективный диалог с театрализованными элементами.

Учитель: Если я не права, то вы приседаете, если же права – стоите на месте.

– Чтобы узнать, на сколько одно число больше другого, нужно большее разделить на меньшее. (*Дети приседают.*) Почему?

– 36 больше 6 в 30 раз. (*Дети приседают.*) Почему?

– Чтобы найти уменьшаемое, нужно к разности прибавить вычитаемое:
 $\square - 21 = 9$.

– Чтобы получить 9, нужно из 40 вычесть 21. (*Дети приседают.*) Почему?

– Для того чтобы разложить 80 кг яблок в ящики по 10 кг в



каждый, потребуется 9 ящиков. (*Дети приседают.*) Почему?

Используя подобный прием, нельзя забывать о том, что применять его следует в случае, если дети хорошо расслабляются физически. Подобраный материал должен готовить ребенка к следующему этапу работы. В данном случае это может быть самостоятельная работа на решение:

- уравнений;
- задач на сравнение;
- задач на деление.

Задачи, закреплявшие материал темы, при занятиях устным счетом чередуются с численными примерами. Они должны быть интересны и поучительны, изложены простым и ясным языком, быть конкретными по содержанию и носить практическую направленность. Числа выбираются небольшие, чтобы детям были более доступны численные операции с приложением на практике приемов устного счета. Некоторые из задач решаются в процессе чтения, для решения сложных учитель может воспользоваться записью опорных цифр на доске. Вот некоторые из них:

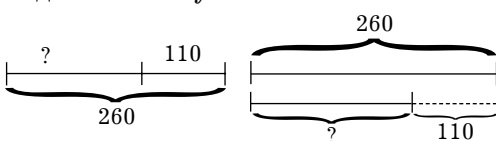
– В спортивных соревнованиях участвовали 16 девочек, 10 мальчиков и столько же взрослых. Сколько всего

человек участвовали в спортивных соревнованиях?

– 20 учеников посадили деревья вокруг школы, по 8 деревьев каждый. Сколько всего деревьев они бы посадили, если бы каждый сажал по 10 деревьев? (Запись на доске: 20, 8, 10.)

– Придумайте задачи по выражениям – например, про книги в школьной библиотеке: $13 \cdot 2 + 13$ и $13 \cdot 2 - 13$. (Записано на доске.)

– Щука может прожить до 260 лет, а карп на 110 лет меньше. Сколько живет карп? Какая схема подходит к этой задаче? Почему?



– У Сережи было 26 рублей. Он купил марки по 11 рублей каждая. Сколько денег он истратил? (Запись на доске: 26, 11.)

– Путешественники наблюдали за стаей страусов. 12 страусов улетели. Сколько страусов осталось? (Можно ли решить эту задачу? Назовите причины.)

– Составь и реши задачу, обратную данной:

Было – ?

Продали – 240

Осталось – 800

Задачу какого типа вы решали? Почему?

Подобные задачи помогают осуществить плавный переход к следующему этапу урока. Если таковым учитель наметил работу над задачей, попутно хочу предложить вариант работы «ученик – дублер учителя». Дети работают в паре. На плакате написан краткий алгоритм разбора задачи. Один ученик задает вопросы, другой – отвечает на них и объясняет свое решение.

Алгоритм разбора задачи:

1. Прочитай...

2. Что известно...

3. Что нужно узнать...

4. Можем ли мы... Почему?

5. Какие главные слова...

6. Реши...

7. Какой тип задачи...

1-й ученик: Прочитай задачу.

2-й ученик: Аэросани прошли 180 км за 3 часа. Сколько километров пройдут аэросани за 4 часа?

1-й ученик: Что известно в задаче?

2-й ученик: Известно, что аэросани прошли 180 км за 3 часа.

1-й ученик: Что в задаче нужно узнать?

2-й ученик: Нужно узнать, сколько километров пройдут аэросани за 4 часа.

1-й ученик: Можем ли мы сразу ответить на главный вопрос задачи? Почему?

2-й ученик: Мы не можем сразу ответить на главный вопрос задачи, потому что мы не знаем, с какой скоростью двигались аэросани.

1-й ученик: Какие главные слова ты возьмешь для записи краткого условия?

2-й ученик: Скорость, время, расстояние. (Записывает на доске краткое условие, первый ученик ему помогает.)

1-й ученик: Реши задачу.

2-й ученик: Мы не можем сразу узнать, сколько километров проехали аэросани за 4 часа, поэтому сначала мы узнаем скорость аэросаней:

1) $180:3=60$ (км/ч) – скорость аэросаней.

Если аэросани за 1 час проходили 60 км, то за 4 часа они пройдут в 4 раза больше:

2) $60 \cdot 4=240$ (км) – пройдут аэросани за 4 часа.

Ответ: 240 км.

1-й ученик: Какой тип этой задачи?

2-й ученик: Задача на нахождение расстояния.

Ни для кого не секрет, что часто дети невнимательно читают условие задачи. Данный вид работы в моей практике значительно сократил вероятность неправильного решения, причиной которого служит невнимательное прочтение условия, а также дает

возможность с удовольствием участвовать в решении задачи как сильным, так и слабоуспевающим детям. Без настойчивой работы по развитию математической речи правильность постановки устного счета немыслима.

В привитии навыка автоматического счета большое значение имеет опрос учащихся, в ходе которого не следует ограничиваться ответом одного ученика, а опрашивать нескольких. В 1-м и 2-м классах вместо отве-

тов вслух можно пользоваться показом карточек с цифрами. Не следует спрашивать только сильных учащихся, так как их ответы будут ослаблять инициативу и находчивость средних и слабых учеников. Сильным можно предложить заранее приготовленный программированный опрос. На доске написаны вопросы и варианты ответов. Дети должны выбрать правильный ответ и записать в карточку нужную букву.

Вопросы:	А	Б	В
1. Сколько часов и минут в 210 минутах?	4 ч 10 мин.	3 ч 30 мин.	21 ч
2. Площадь квадрата 64 кв. см. Найди периметр квадрата.	32 см	16 см	14 см
3. Сколько всего сотен в числе 125 284?	125	12	1252
4. $280 \cdot 3$	480	540	840
5. $520 : 2$	260	210	215
6. $3600 : 60$	60	600	6
7. Сколько прямых можно провести через 1 точку?	3	ск. угодно	1

(У ученика в карточке: Б, А, В, В, А, А, Б.)

Исходя из специфических особенностей устного счета, учитель должен систематически наблюдать за работой детей: кто и как усвоил приемы устного счета, насколько сознательно дети владеют этими приемами и умеют объяснять решение задач и примеров. При оценивании необходимо учитывать сознательность, инициативность и качество усвоения материала, умение применять приобретенные навыки, темп и скорость работы. Это может быть словесное поощрение типа: «Молодец, Настя, сочитала первая!» Или: «Считаешь верно, но постарайся делать это быстрее». Учитель должен всегда работать на «успех» ученика. Интонация голоса, выражение лица должны быть спокойными и доброжелательными. Это снимает у некоторых детей синдром неуверенности и зажигает в них веру в свои способности.

Итоги своих наблюдений учи-

тель формулирует в виде устной оценки или оценивает результаты, проводя математический диктант, во время которого должен сохраняться принцип дифференциации. Основной массе учащихся учитель диктует задания, добавляя дополнительные вопросы по желанию для мотивированных детей. Слабоуспевающим можно предложить карточку с опорными цифрами (со всеми или выборочно). Рассмотрим пример математического диктанта в 3-м классе:

- Частное чисел 92 и 2.
- 150 увеличить в 4 раза.
- Из суммы чисел 120 и 200 вычесть 100.
- Сколько всего десятков в числе 2000?
- Сколько килограммов в 13 центнерах?
- $1/4$ часть от числа 360.
- Чему равна сторона квадрата, если его периметр равен 400 см?

– Из наименьшего четырехзначного числа вычесть 1.

– Сколько километров и метров в 1380 м?

– Велосипедист проехал 52 км за 2 часа. С какой скоростью он ехал?

– Во время весеннего разлива ширина реки увеличивается на 9 м и становится равной 30 м. Какова обычная ширина реки?

– 120 кг картофеля разложили в одинаковые ящики по 20 кг в каждый. Сколько ящиков потребовалось?

Разработав свою систему устного счета, учитель должен помнить, что она играет важную роль не только в формировании автоматических вычислительных навыков. Задачи ставятся намного шире. Только во взаимосвязи всех этапов урока возможна выработка навыка автоматического счета и достижение целей всего урока. Рассмотрим 2-й урок по теме «Сложение и вычитание именованных чисел»:

1. Проверка домашнего задания.

– Какое значение x в уравнениях? Как найти первое слагаемое? Уменьшаемое?

2. Устный счет.

– Назовите сумму, разность, произведение и частное чисел 240 и 2.

– Сколько всего десятков в числе 3 543?

– Сколько километров и метров в числе 4 380 м? Почему?

– Сколько минут в 1 часе и 40 минутах? Почему?

– Установи закономерность и продолжи ее: 360, 365, 370 ...

– В школьной олимпиаде участвовали 15 мальчиков и 11 девочек. Их разделили на две одинаковые команды. Сколько человек в каждой команде?

– Неизвестное число разделили на 100 и получили 15. Назови это число.

– Папе 35 лет, он старше мамы на 3 года. Сколько лет маме?

– Умножьте количество ме-

сяцев в году на число дней в неделе.

– 1 ц минус 30 кг.

– Площадь заштрихованной фигуры равна 12 кв. см. Какова площадь прямоугольника?

3. Новый материал.

На доске:

5 кг 200 г + 800 г

6 000 – 2 300

3 м 20 см + 90 см

7 км – 6 км 500 м

– Какое из этих выражений лишнее? Почему? Какие числа называются именованными? Почему? Легко ли найти значение выражений? Почему? Вспомните алгоритм сложения и вычитания именованных чисел и решите:

35 км 820 м – 7 км 900 м

1 ч 26 мин. + 2 ч 34 мин.

(Ученик решает у доски, сильным выдаются карточки.)

– Какой алгоритм вы использовали? Для чего он нужен? (Для решения задач.)

– Взгляните на краткое условие задачи, составьте текст.

(Дети, глядя на иллюстрацию:) 1-й спортсмен пробежал 1 км, это на 128 м больше, чем 2-й. Сколько всего километров и метров пробежали оба спортсмена?

– Какое событие в мире недавно произошло? (Олимпиада.) Где? Сколько медалей выиграли наши спортсмены?

– Объясните решение задачи, составленной вами. (Работа в паре.)

– Какой алгоритм ты использовал при решении задачи?

4. Физкультминутка.

Учитель: Если мое высказывание истинное, то вы молчите, если ложное – хлопайте в ладоши 2 раза:

– В 1 км – 100 м.

– Уменьшить число в 3 раза – значит умножить его на 3.

– Чтобы сложить или вычестить именованные числа, надо сначала перевести их в меньшие величины, произвести вычисления, а результат перевести в большие величины.

– Чтобы узнать, на сколько одно

число больше или меньше другого, надо большее разделить на меньшее.

– 6 часов и 5 000 граммов – именованные числа.

– Какие числа называются именованными и как производить действия с ними?

5. Самостоятельная работа.

– Прочитайте задачу и установите, какая схема к ней подходит.

(Дети читают:.) На элеватор привезли 10 машин пшеницы по 42 ц на каждой, а ячменя – в 3 раза меньше. На сколько центнеров больше привезли пшеницы, чем ячменя?

П. – 10 маш. По 42 ц ← ?
Яч. – ? в 3 раза больше | на ?

П. – 10 маш. По 42 ц ← ?
Яч. – ? в 3 раза меньше | на ?

– Почему вы выбрали именно эту схему?

– Решите задачу и ответьте на вопросы программированного опроса самостоятельно. (Вопросы на доске.) Если утверждение истинно, вы в карточке ставите плюс, если ложно – минус.

Программированный опрос:

1. $440 + 200 = 640$

2. $2 \text{ км} = 200 \text{ м}$

3. $18 \text{ мес.} = 1 \text{ г. } 6 \text{ мес.}$

4. $12 \cdot 4 = 84$

5. $4 \cdot 5$ – числовое выражение.

6. $150 + X = 260$ – неравенство.

7. $300 \cdot 10 = 3000$

8. $5 \text{ кг } 400 \text{ г} - 4 \text{ кг } 100 \text{ г} = 1 \text{ кг } 200 \text{ г}$

6. Проверка самостоятельной работы.

– Обоснуйте решение задачи.

– Сделайте взаимопроверку программированного опроса. Почему вы не согласны с утверждениями № 2, 4, 6, 8? Кто допустил 1 ошибку, 2, 3? У кого нет ошибок?

– Какое утверждение подходит к теме урока? (№ 8) Почему?

– Как производить действия с именованными числами?

Обеспечивая плавные переходы от одного этапа урока к другому, взаимосвязь устного счета, изучения нового материала, работы над задачей, самостоятельной работы и ее проверки, учитель достигает поставленных целей: продолжить отработку навыка сложения и вычитания именованных чисел, использования этого алгоритма в решении задач в косвенной форме, развитие навыка автоматического счета и логического мышления, воспитание культуры поведения и труда, поддержание интереса к предмету.

Устный счет зримо и незримо присутствует везде, целенаправленно развивая познавательные способности, как сенсорные, связанные с восприятием предметов и их внешних свойств, так и интеллектуальные (пространственное воображение, память, логическое и алгоритмическое мышление, восприятие, внимание), позволяющие обеспечить эффективное овладение и оперирование знаниями, их знаковыми системами, формирование умений самостоятельно использовать полученные знания для усвоения новой информации. Система устных вычислений должна ориентироваться на усиление развивающей функции обучения, на развитие навыка контроля и самоконтроля в процессе целенаправленного организованного поиска математических знаний.

Таким образом, система устного счета играет одну из приоритетных ролей не только в формировании автоматизации вычислительных навыков у учащихся начальной школы, но и в создании положительной мотивации учения, в развитии личностных качеств ребенка.

Ольга Петровна Зайцева – учитель
начальных классов школы № 1743 г. Москвы.

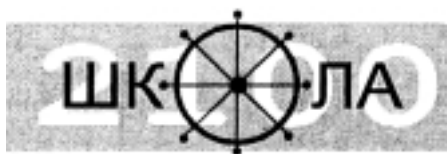
По страницам «Азбуки»
(Материалы для словарной работы)

З.С. Сулейманова

Мы продолжаем публиковать в помощь учителям, работающим по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Моя любимая Азбука», материалы для словарной работы, которая проводится на уроках обучения грамоте (см. № 10, 11 за 2000 г.).

№ п/п	№ урока	Страница «Азбуки»	Слова из «Азбуки»	Страница прописей	Слова из прописей
44	60	114–115	<p><i>Ангара</i> – река в Восточной Сибири, правый, самый многоводный приток Енисея.</p> <p><i>Ангарск</i> – город в Иркутской обл., на р. Ангаре.</p> <p><i>Арктика</i> – северная полярная область Земли.</p> <p><i>Ангола</i> – государство на западе Африки. Столица – Луанда.</p> <p>*<i>Ангина</i> – острое инфекционное заболевание – воспаление небных миндалин.</p> <p><i>Танго</i> – современный бальный парный танец, происходящий из Латинской Америки.</p> <p><i>Комиксы</i> – небольшая, наполненная иллюстрациями книжка легкого, обычно приключенческого содержания; серия рисунков с соответствующими подписями.</p> <p><i>Гиппопотам</i> – один из двух видов бегемотов – обыкновенный (бывает еще карликовый).</p> <p><i>Пустырь</i> – незастроенное, запущенное место близ жилья или на месте бывшего жилья.</p> <p><i>Пустыня</i> – большое, не заселенное людьми пространство, лишенное растительности или со скудной растительностью.</p> <p><i>Астроном</i> – специалист по астрономии; <i>астрономия</i> – наука о космических телах.</p> <p><i>Крым</i> – полуостров.</p> <p><i>Карикатура</i> – рисунок, комически или сатирически изображающий кого- или что-нибудь.</p> <p><i>Голыш</i> – небольшой круглый гладкий камень.</p> <p><i>Лунка</i> – небольшое углубление в чем-нибудь, ямка.</p>		
45	62			30–31	<p><i>Алушта</i> – город на южном берегу Крыма.</p> <p><i>Арарат</i> – гора (вулкан) в Турции, близ границы с Арменией.</p>

№ п/п	№ урока	Страница «Азбуки»	Слова из «Азбуки»	Страница прописей	Слова из прописей
					<p><i>Марс, Плутон, Сатурн, Уран</i> – планеты Солнечной системы.</p> <p><i>Луна</i> – естественный спутник Земли.</p> <p><i>Иван Сусанин</i> – герой освободительной борьбы русского народа нач. XVII в., крестьянин Костромского уезда. Зимой 1613 г. завел отряд польских интервентов в непроходимое болото, за что был замучен.</p> <p><i>Минин</i> – организатор национально-освободительной борьбы русского народа против польской интервенции нач. XVII в.</p> <p><i>Папанин</i> – советский полярный исследователь.</p>
46	63	118–119	<p><i>Дума</i> – мысль, размышление; название некоторых государственных учреждений.</p> <p><i>Душа</i> – внутренний мир человека, его сознание.</p> <p><i>Дол</i> – то же, что и <i>долина</i>.</p> <p><i>Долина</i> – форма земной поверхности в виде удлиненной впадины.</p> <p><i>*Оладушки</i> – от <i>оладья</i> – толстая мягкая лепешка из пшеничной муки, изжаренная на сковороде.</p> <p><i>Дама</i> – женщина из обеспеченных городских кругов (устар.).</p>	32–33	<p><i>Дракон</i> – сказочное чудовище в виде крылатого огнедышащего змея; род южных летающих ящериц с кожными складками вдоль тела.</p> <p><i>Градина</i> – крупинка, зерно <i>града</i>.</p> <p><i>*Град</i> – осадки в виде округлых частичек льда; то же, что и город.</p>
47	64	120–121	<p><i>Тискí</i> – приспособление для зажима обрабатываемого предмета, детали.</p> <p><i>Диск</i> – предмет в виде плоского круга; то же, что и пластинка.</p>	34–35	<p><i>Орда</i> – толпа, скопище, банда; становище кочевников.</p> <p><i>Дуло</i> – ствол огнестрельного оружия.</p>
48	65	122–123	<p><i>Воск</i> – вещество, вырабатываемое пчелами и служащее им материалом для постройки сот.</p> <p><i>Волокно</i> – тонкая непряденая нить растительного, минерального или искусственного происхождения.</p> <p><i>Головастик</i> – хвостатая личинка бесхвостых земноводных (лягушек, жаб).</p>		



Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной программы «Школа 2100» принимает участие в курсах повышения квалификации,

проводимых Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ в 2000/2001 учебном году по следующим проблемам:

I. Предметные курсы:

1. 22–31 января 2001 г. «Обновление содержания дошкольного образования» (развитие речи, подготовка к обучению грамоте, риторика – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова, З.И. Курцева; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова; информатика – А.В. Горячев, Н.В. Ключ; эстетический цикл – О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева), 72 ч. Для методистов ИПК, ИУУ, методистов и старших воспитателей ДОУ, учителей начальных классов (подготовка к школе).

2. 25–30 марта 2001 г. «Новые модели развивающего образования в основной школе», 72 ч. Запланированы группы: № 1 – русский язык 5–7-й кл., литература 5–8-й кл., риторика 5–9-й кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.); № 2 – история 5–7-й кл. (Д.Д. Данилов, С.В. Колпаков и др.); № 3 – естествознание, биология, география 5–7-й кл. (А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.); № 4 – информатика 5–6-й кл. (А.В. Горячев и др.).

II. Углубленные курсы подготовки методистов-консультантов по учебникам Образовательной программы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне. Группы набираются по рекомендации авторов учебников, после индивидуального собеседования. Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса по программе «Школа 2100», окончание ознакомительных курсов. **1-я сессия (новый набор) – весенние каникулы 2001 г.** (окружающий мир, история, гуманитарный цикл).

III. Ознакомительные курсы 30 мая–9 июня 2001 г. «Преемственность дошкольного и начального образования» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова, Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев; эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч. Для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ. Запланированы группы: № 0 – дошкольники; № 1 – 1-й класс; № 2 – 2-й класс; № 3 – 3-й класс; № 4 – 4-й класс; № 5 – завучи и методисты.

IV. Годичные курсы-консультации (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, окружающему миру и истории, 72 ч.

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Обучение на всех курсах бесплатное. Оргвзнос составляет от 50 до 100 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел.: (095) 368-42-86 или по адресу: 111672 Москва, а/я 177 («Школа 2100»).

25–26 марта 2001 г. состоится V Всероссийская конференция «Школа 2100». Непрерывное образование: начальная, основная и старшая школа».
Справки и запись по тел. (095) 368-42-86.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях

продолжается подписка на 1-е полугодие 2001 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа: плюс-минус»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать» (с. 173):

для подписчиков РФ – 48990;

для подписчиков других государств – 48991.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал

(индекс издания)

"Начальная школа: плюс—минус"

Количество комплектов

на 2001 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

ПВ	место	литер

на журнал

(индекс издания)

"Начальная школа: плюс—минус"

Стои- мость	подписки	_____ руб. _____ коп.	Количество комплектов
	пере- адресовки	_____ руб. _____ коп.	

на 2001 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Внимание! Важная информация!

Просим наших читателей производить подписку
только через отделения связи.

Подписка через отделения Сбербанка не производится.



НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Стандарты по говорению и слушанию на родном языке

(США, Монтана)

Мы продолжаем знакомить читателей с образовательными стандартами, подготовленными Департаментом образования штата Монтана (США) (см. № 11 за 2000 г.). Эти стандарты представляют набор обязательных умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся американских школ по курсу «Филология». Задумывая эту публикацию, мы ставили себе целью не просто познакомить вас с образовательными системами других стран, но и предложить вам сделать некоторые сопоставления и поразмышлять о пользе обмена информацией и опытом.

Обращаясь к опубликованным за последние годы документам, можно заметить, сколь различны подходы к обучению практическим умениям и навыкам речевой деятельности, в частности аудирования (слушания). В «Обязательном минимуме содержания основного общего образования по русскому (родному) языку» и «Примерной программе по русскому (родному) языку для основной общеобразовательной школы (5–9 классы)» обучение всем четырем видам речевой деятельности хотя и названо, но ни один из них не детализирован. Проверка уровня сформированности речевых умений у учащихся проводится в форме изложения. В частности, если обратиться к аудитивным навыкам, проверяется умение воспринимать текст на слух, осознавая тему и основную мысль, логику изложения, ведущий функциональный стиль и особенности авторского стиля; запоминая конкрет-

ные факты, последовательность изложения; осознавая взаимообусловленность микротем, а также проверяется умение воспроизводить услышанное в собственной речи. Конечно, основной упор делается на обучение продуктивным видам речевой деятельности, а именно говорению и письму (соответственно избирается и форма проверки речевых умений). Но ведь наиболее эффективно речевые умения развиваются с опорой друг на друга, одновременно.

«Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования»* по родному (русскому) языку вообще не включает понятия речевой деятельности, но при этом в пояснительной записке к «Примерной программе»** говорится о том, что «в процессе обучения русскому языку в старших классах последовательно и целенаправленно совершенствуются и развиваются основные виды речевой деятельности: умение воспринимать речь, представленную в устной или письменной форме (умения слушать, читать), и создавать собственное высказывание (умения говорить, писать)» (при этом возникает вопрос: какие *неосновные*, не вошедшие в данный список, виды речевой деятельности здесь подразумеваются?), а в самой «Примерной программе» присутствуют основные требования к содержанию и языковому оформлению письменного и устного высказывания, содержательно-композиционный анализ

* См.: Образование: Прилож. к журналу «Вестник образования». 1999, № 3.

** Примерные программы среднего (полного) общего образования. – М.: Дрофа, 2000.

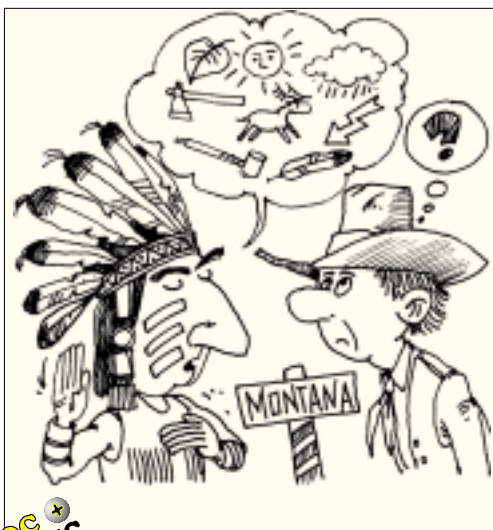
текста (причем не раскрывается, идет ли речь о восприятии на слух или о чтении). Думается, что желательно присутствие в программах большей конкретизации (например, в минимуме по русскому как государственному языку находим скупое: «Чтение и аудирование. Ознакомительное, поисковое и просмотровое чтение текстов различных стилей и жанров. Интерпретация содержания прочитанного и/или прослушанного текста»).

В настоящее время в ситуации подготовки реформы системы образования идет пересмотр и доработка программно-методических материалов. Появляются авторские программы, новые учебные пособия по риторике (к сожалению, она не включена в число обязательных школьных предметов). И тем не менее обучение аудированию на родном языке неоправданно недооценивается.

Именно поэтому мы предлагаем нашим читателям познакомиться с тем, как обучают английскому как родному в штате Монтана (США). Попутно сделаем некоторые пояснения к переводу.

В «стандарте содержания 2» речь идет о моделировании процесса аудирования (слушания) как коммуникативной деятельности, осуществляемой по фазам, аналогичным фазам продуктивной речевой деятельности. Акцентируется необходимость слушать **эффективно**, т.е. в соответствии с целями и за-

дачами речевой ситуации, учитывая все параметры последней. В связи с этим мы встречаем различные типы слушания – и соответственно обучение соответствующему коммуникативному, вербальному и невербальному, поведению. Например, в неформальной и формальной обстановке обыденного общения учащиеся должны уметь демонстрировать так называемое **признательное** слушание, т.е. показывать словами и невербальными коммуникативными средствами, что слова собеседника восприняты, оценены и слушающий признателен говорящему (за информацию, за выраженное отношение и т.п.); **эмпатическое** (сопереживающее) слушание – уметь выразить сопереживание говорящему, свою заинтересованность в предмете разговора и т.п. Даже ребенок младшего школьного возраста в состоянии понять, что если его одноклассник безудержно хвастается, то, слушая его критически, все же надо сохранять известную доброжелательность и уж никоим образом не перебивать его фразами типа «А вот я...». Особенного внимания требует, как нам кажется, обучение слушанию в ситуации общения с недоброжелательным собеседником, потому что в этой ситуации легко впасть в ошибки слушания, такие как предвзятое мнение о том, что сейчас будет сказано («что мне его слушать, я и так знаю, что он скажет»), слушание с целью уличить, найти то, к чему можно придраться, и т.д. – и при этом упустить действительно ценное в сказанном. Делая эти пояснения о видах слушания, мы бы хотели, чтобы знакомство с предложенным материалом подтолкнуло читателя к сотворчеству, а может быть, и к размышлению над вопросами: почему нередко общение наших выпускников в разных речевых ситуациях непродуктивно и неэффективно, так что коммуникативная задача остается нерешенной; какую систему обучения аудированию умениям и навыкам целесообразно разрабатывать в контексте существующих ныне программ по русскому (родному) языку, чтобы и наши выпускники могли полноценно и успешно общаться.



Говорение и слушание – стандарт содержания 4

Учащиеся определяют, анализируют и оценивают влияние эффективного говорения и оценивающего слушания.

Обоснование.

После говорения или слушания учащиеся должны оценить законченный коммуникативный процесс с точки зрения его успешности, определить, насколько эффективны были выбранные стратегии, принять на вооружение наиболее удачные техники общения, отразить в своих оценках, как анализируемый процесс коммуникации воздействовал на окружающих. Обучение говорению и слушанию воспитывает уважение к чувствам и убеждениям другого человека, одновременно усиливая осознание этической ответственности, лежащей на участнике процесса общения. В эпоху создания единого глобального информационного пространства каждый учащийся обязан быть компетентным, информированным и чутким участником устного общения.

Возрастные уровни.

Учащиеся должны:

На конец 4-го класса	На конец 8-го класса	На конец 12-го класса – на момент окончания школы
1. Определять характеристики эффективно-го говорения и слушания.	1. Анализировать и использовать характеристики эффективного говорения и оценивающего слушания.	1. Анализировать характеристики и оценивать воздействие информационных, убеждающих и художественных выступлений – свои собственные, ровесников, общественных деятелей и средств массовой информации.
2. Использовать отклики товарищей для оценки эффективности своей деятельности в качестве говорящего и слушающего, а также ставить личные цели для совершенствования этого навыка.	2. Использовать отклики товарищей для оценки эффективности своей деятельности в качестве говорящего и слушающего, а также ставить личные цели для совершенствования этого навыка.	2. Использовать отклики товарищей для оценки эффективности своей деятельности в качестве говорящего и слушающего, а также ставить личные цели для совершенствования этого навыка.
3. Говоря и слушая, показывать уважение чувств и убеждений других людей.	3. Объяснять важность говорения и слушания в демократическом обществе в условиях культурного многообразия мира.	3. Анализировать юридические и этические аспекты коммуникации.

Говорение и слушание – стандарты выступления

Стандарты выступления описывают знания, умения и навыки учащихся в области говорения и слушания на протяжении от детского сада до 12-го класса включительно. Эта схема описывает достижения учащихся согласно четырем степеням успешности обу-

чения: продвинутый (совершенный) уровень овладения умениями и навыками (1), уровень умелого владения (2), базовый уровень (3) и начальный уровень освоения необходимых знаний, умений и навыков (4).

4-й класс. Говорение и слушание

Продвинутый уровень (1). Учащийся демонстрирует совершенное выступление. Он или она:

1) проявляет глубокое понимание важности говорения и слушания в обыденной жизни, ответственности говорящего и слушающего;

2) последовательно сознательно слушает и демонстрирует эффективное и адекватное речевое поведение при говорении и слушании в классе во время чтения вслух, объяснений и инструктирования, при обсуждении личных впечатлений;

3) во время выступления демонстрирует совершенные умения и стратегии говорения, включая четкое следование теме, стройную организацию выступления и отличную технику речи (дикцию);

4) во время слушания демонстрирует совершенные умения и навыки этого вида речевой деятельности, включая задавание адекватных вопросов, повторное формулирование прослушанного, различение на слух разных типов информации, оценку актуальности прослушанного для самого себя, выражение своего отношения к прослушанному;

5) успешно анализирует те особенности прослушанного, которые позволяют получать удовольствие от такого слушания;

6) последовательно определяет характеристики эффективного говорения и слушания и соответствующим образом модифицирует свое речевое поведение;

7) последовательно высказы-

вает уважение чувств и убеждений собеседников во время говорения и слушания.

Уровень умелого владения (2). Учащийся демонстрирует твердое усвоение академической программы. Он или она:

1) осознает важность говорения и слушания в обыденной жизни, ответственность говорящего и слушающего;

2) почти всегда сознательно слушает и демонстрирует адекватное речевое поведение при говорении и слушании в классе во время чтения вслух, объяснений и инструктирования, при обсуждении личных впечатлений;

3) постоянно стремится использовать речевые умения и стратегии во время выступления, включая четкое следование теме, стройную организацию выступления и отличную технику речи (дикцию);

4) постоянно стремится использовать умения и навыки слушания, включая задавание адекватных вопросов, повторное формулирование прослушанного, различение на слух разных типов информации, умение оценить актуальность прослушанного для самого себя, выразить свое отношение к прослушанному;

5) часто прибегает к анализу тех особенностей прослушанного, которые позволяют получать удовольствие от такого слушания;

6) способен определить характеристики эффективного говорения и слушания и соответствующим образом модифицировать свое речевое поведение;

7) выражает уважение чувств и убеждений собеседников во время говорения и слушания.

Базовый уровень (3). Учащийся демонстрирует частичное овладение основными знаниями, умениями и навыками в этой области, необходимыми для успешной работы. Он или она:

1) часто осознает важность говорения и слушания в обыденной жизни, ответственность говорящего и слушающего;

2) иногда сознательно слушает и часто, но не всегда демонстрирует адекватное речевое поведение при говорении и слушании в классе во время чтения вслух, объяснений и инструктирования, при обсуждении личных впечатлений;

3) использует ограниченный спектр речевых умений и стратегий при подготовке и осуществлении выступления, не всегда строго следует теме и стройно организует свои выступления, не всегда выступает ясно и четко;

4) использует ограниченный спектр речевых умений и стратегий при слушании, не всегда успешно задает уточняющие вопросы, не точно повторяет прослушанное, не всегда различает типы информации, не всегда осознает актуальность прослушанного для самого себя и выражает свое отношение к нему;

5) иногда получает удовольствие от слушания и начинает понимать, от чего зависит удовольствие при прослушивании;

6) начинает определять характеристики эффективного говорения и слушания, но нечасто соответствующим образом модифицировать свое речевое поведение;

7) в некоторой степени выражает уважение чувств и убеждений собе-

седников во время говорения и слушания.

Начальный уровень (4). Учащийся только начал осваивать знания, умения и навыки в области говорения и слушания, необходимые для успешной работы. Он или она:

1) начинает осознавать важность говорения и слушания в обыденной жизни, ответственность говорящего и слушающего;

2) нечасто сознательно слушает и редко демонстрирует адекватное речевое поведение при говорении и слушании в классе во время чтения вслух, объяснений и инструктирования, при обсуждении личных впечатлений;

3) иногда использует ограниченный спектр речевых умений и стратегий при подготовке и осуществлении выступления, но не всегда следует теме и четко организует свои выступления;

4) иногда использует ограниченный спектр речевых умений и стратегий в области слушания, но затрудняется при задавании уточняющих вопросов, повторении прослушанного, различении типов информации, не осознает актуальность прослушанного для самого себя, не выражает свое отношение к прослушанному;

5) иногда получает удовольствие от прослушанных отрывков, но затрудняется объяснить, что и почему ему нравится;

6) начинает определять некоторые характеристики эффективного говорения и слушания, но демонстрирует ограниченную способность соответствующим образом модифицировать свое речевое поведение;

7) непоследовательно выражает уважение чувств и убеждений собеседников во время говорения и слушания.

8-й класс. Говорение и слушание

Продвинутый уровень (1). Учащийся демонстрирует совершенное выступление. Он или она:

1) проявляет глубокое понимание того, что общение –

это важный процесс в становлении и поддержании личных отношений;

2) успешно выбирает для себя соответствующие типы говорения и слушания согласно различным поставленным целям;

3) использует ряд сложных умений, навыков говорения, стратегий выступления, включая следование четкой цели, контролируруемую организацию выступления, различные способы поддержки и соответствующий языковой материал;

4) использует ряд сложных умений, навыков и стратегий слушания, включая запрос, заметки, подведение итогов, отличает информацию от мнения, определяет соотношенность сообщения с опытом говорящего;

5) выходит за пределы среднего уровня в сравнении и противопоставлении образцов слушания для удовольствия;

6) эффективно анализирует воздействие общения и модифицирует свое речевое поведение;

7) показывает глубокое понимание сложности процесса общения в демократическом обществе в условиях культурного многообразия мира.

Уровень умелого владения (2). Учащийся демонстрирует твердое усвоение академической программы. Он или она:

1) постоянно обращает внимание на то, что говорение и слушание – это важный процесс в становлении и поддержании личных отношений;

2) почти всегда определяет для себя соответствующие типы говорения и слушания согласно различным поставленным целям;

3) последовательно использует ряд умений и навыков говорения, включая следование четкой цели, контролируемую организацию выступления, различные способы поддержки и соответствующий языковой материал;

4) последовательно использует ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая запрос, заметки, подведение итогов, отличает информацию от мнения, определяет соотношенность сообщения с опытом говорящего;

5) часто обращается к сравнению и противопоставлению образцов слушания для удовольствия;

6) почти всегда соответствует анализирует воздействие

общения и выбирает нужные изменения в своем речевом поведении;

7) постоянно учитывает сложность процесса общения в демократическом обществе в условиях культурного многообразия мира.

Базовый уровень (3). Учащийся демонстрирует частичное овладение основными знаниями, умениями и навыками в этой области, необходимыми для успешной работы. Он или она:

1) часто осознает, что говорение и слушание – это важный процесс в становлении и поддержании личных отношений;

2) иногда определяет для себя соответствующие типы говорения и слушания согласно различным поставленным целям;

3) иногда использует ряд умений и навыков говорения, включая следование четкой цели, контролируемую организацию выступления, различные способы поддержки и соответствующий языковой материал;

4) иногда использует ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая запрос, заметки, подведение итогов, отличает информацию от мнения, определяет соотношенность сообщения с опытом говорящего;

5) противопоставляет, но редко может сравнить образцы слушания для удовольствия;

6) иногда анализирует воздействие общения, но непоследовательно выбирает нужные изменения в своем речевом поведении;

7) в незначительной степени учитывает важность процесса общения в демократическом обществе в условиях культурного многообразия мира.

Начальный уровень (4). Учащийся только начал осваивать знания, умения и навыки в области говорения и слушания, необходимые для успешной работы. Он или она:

1) демонстрирует минимальное понимание того, что общение – это важный процесс в становлении и поддержании личных отношений;

2) обычно не способен определить для себя соответствующие типы гово-

рения и слушания согласно различным поставленным целям;

3) использует ограниченный ряд умений и навыков говорения, включая следование четкой цели, контролируемую организацию выступления, различные способы поддержки и соответствующий языковой материал;

4) использует ограниченный ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая запрос, заметки, подведение итогов, отличает информацию от мнения, определяет соотно-

сность сообщения с опытом говорящего;

5) определяет очевидные различия в эстетических текстах для прослушивания, но непоследовательно противопоставляет и редко их сравнивает;

6) начинает понимать роль общения и в незначительной степени изменять свое речевое поведение;

7) начинает понимать важность процесса общения в демократическом обществе в условиях культурного многообразия мира.

К моменту окончания школы (12-й класс). Говорение и слушание

Продвинутый уровень (1). Выпускник школы демонстрирует совершенное выступление. Он или она:

1) проявляет глубокое понимание говорения и слушания как важного процесса, с помощью которого создают определенное значение, оказывают влияние и принимают решения;

2) хорошо различает типы речи и успешно выбирает соответствующие виды говорения и слушания для себя и других в различных ситуациях, перед различными аудиториями и для реализации различных целей;

3) использует ряд сложных умений, навыков говорения, стратегий выступления, включая создание хорошо организованного и разработанного выступления с использованием соответствующего языкового материала и невербального языка;

4) использует ряд сложных умений, навыков и стратегий слушания, включая проверку понимания, узнавание и анализ логических положений и эмоциональных призывов, соотнесение сообщения с личным опытом говорящего;

5) успешно объясняет, почему ему или ей понравился прослушанный отрывок или произведение, с помощью анализа и оценки характеристик выступления;

6) последовательно определяет, анализирует и оценивает воздействие выступления на себя

и других, использует отклики и рецензии для совершенствования речевого поведения;

7) последовательно демонстрирует восприимчивость к юридическим и этическим аспектам общения.

Уровень умелого владения (2). Выпускник демонстрирует твердое усвоение академической программы. Он или она:

1) последовательно проявляет понимание говорения и слушания как важного процесса, с помощью которого создают определенное значение, оказывают влияние и принимают решения;

2) почти всегда различает типы речи и успешно выбирает соответствующие виды говорения и слушания для себя и других в различных ситуациях, перед различными аудиториями и для реализации различных целей;

3) использует ряд умений, навыков говорения, стратегии выступления, включая создание хорошо организованного и разработанного выступления с использованием соответствующего языкового материала и невербального языка;

4) использует ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая проверку понимания, узнавание и анализ логических положений и эмоциональных призывов, соотнесение сообщения с личным опытом говорящего;

5) часто объясняет, почему ему или ей понравился прослушанный отрыв-

вок или произведение, с помощью анализа и оценки характеристик выступления;

6) почти всегда определяет, анализирует и оценивает воздействие выступления на себя и других, использует отклики и рецензии для совершенствования речевого поведения;

7) последовательно демонстрирует восприимчивость к юридическим и этическим аспектам общения.

Базовый уровень (3). Выпускник демонстрирует частичное овладение основными знаниями, умениями и навыками в этой области, необходимыми для успешной работы. Он или она:

1) часто проявляет понимание говорения и слушания как важного процесса, с помощью которого создают определенное значение, оказывают влияние и принимают решения;

2) иногда различает типы речи и успешно выбирает соответствующие виды говорения и слушания для себя и других в различных ситуациях, перед различными аудиториями и для реализации различных целей;

3) иногда использует ряд умений, навыков говорения, стратегий выступления, включая создание хорошо организованного и разработанного выступления с использованием соответствующего языкового материала и невербального языка;

4) иногда использует ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая проверку понимания, узнавание и анализ логических положений и эмоциональных призывов, соотнесение сообщения с личным опытом говорящего;

5) объясняет, почему ему или ей понравился прослушанный отрывок или произведение, с минимальным привлечением анализа и оценки характеристик выступления;

6) иногда определяет, анализирует и оценивает воздействие выступления на себя и других, использует отклики и рецензии для совершенствования речевого поведения;

7) демонстрирует ограниченную восприимчивость к

юридическим и этическим аспектам общения.

Начальный уровень (4). Выпускник только начал осваивать знания, умения и навыки в области говорения и слушания, необходимые для успешной работы. Он или она:

1) иногда проявляет понимание говорения и слушания как важного процесса, с помощью которого создают определенное значение, оказывают влияние и принимают решения;

2) редко различает типы речи и выбирает соответствующие виды говорения и слушания для себя и других в различных ситуациях, перед различными аудиториями и для реализации различных целей;

3) использует ограниченный ряд умений, навыков говорения, стратегий выступления, включая создание хорошо организованного и разработанного выступления с использованием соответствующего языкового материала и невербального языка;

4) использует ограниченный ряд умений, навыков и стратегий слушания, включая проверку понимания, узнавание и анализ логических положений и эмоциональных призывов, соотнесение сообщения с личным опытом говорящего;

5) начинает объяснять, почему ему или ей понравился прослушанный отрывок или произведение, с помощью анализа и оценки характеристик выступления;

6) иногда определяет, анализирует и оценивает воздействие выступления на себя и других, использует отклики и рецензии для совершенствования речевого поведения;

7) начинает демонстрировать некоторую восприимчивость к юридическим и этическим аспектам общения.

*Перевод с английского
и комментарий*

*Т.Е. Перовой,
науч. сотр.*

*Института
общего образования МО РФ.*

Раздумья детского поэта...

В.П. Гудимов

А нужна ли детская поэзия ребенку?

Такой вопрос мне задают довольно-таки часто. Уверен, что да! Иначе не было бы Маршака, Чуковского и многих других детских поэтов. «Ну, – скажете вы, – это пройденный этап, теперь другое время, другие дети...» А так ли это? Попробуем разобраться.

Я часто выступаю перед детьми. Недавно на одном таком выступлении в детском саду я провел следующий эксперимент: перед тем как спеть песенку, я обратился к мальчикам и спросил: «Кто из вас ловил птичек?» Один карапуз, между прочим, самый румяный и упитанный, ответил: «Я ловил!» – «Ну и что же ты потом с птичкой делал?» – «Сажал в клетку». – «А почему бы тебе не отпустить ее?» – «Она моя! Это я ее поймал!» Тогда я спел под аккомпанемент композитора песенку. Вот ее текст:

Мальчик раскинул под деревом сетку,
Птичку поймал и понес ее в клетку.
Остановись и подумай немного:
Птичка – не вещь, а творение Бога...

Надо б тебе свои пальцы разжать –
Душу живую ведь грех обижать.
Где-то в гнезде ее птенчики ждут,
Знай, что без мамы они пропадут...

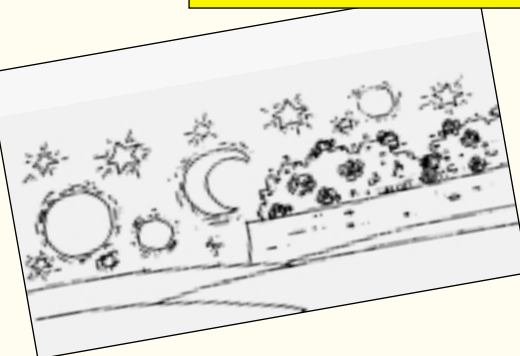
Мальчик, обдумай синичкину долю –
И отпусти ее с Богом на волю!

Песенка произвела большое впечатление на всех детей, а любитель ловли птичек со слезами на глазах сказал сдавленным голосом: «Я отпущу ее...» Вот и говорите после этого, что детская поэзия недействительна!

В другом садике я прочитал вот это стихотворение:

Рыжий Билл

Рыжий кот по кличке Билл
Много птичек загубил,



И ему на хвост, на кончик,
Прицепили колокольчик.
Налетел на птичек Билл –
Колокольчик зазвонил! –
Разлетелись мигом птички.
Да, пора менять привычки!
...И с тех пор усатый Билл
Птичек больше не ловил.



– Надо и мне привязать коту колокольчик, а то он за попугаем гоняется. Еще съест!.. Спасибо за стихи! – поблагодарила меня одна девочка.

Ну как тут не почувствовать, что ты занимаешься нужным делом! Я счастлив, что пишу для детей. Более благодарной аудитории я в своей жизни не встречал.

Если вы хотите не «упустить» детей, приобщайте их к сказкам, музыке, поэзии. И поверьте, как поется, – это к вам добром вернется!

Скажите, а вам удастся раскрывать таланты детей?

Да, я этим, в сущности, и занимаюсь. Хотите примеры?

Четырехлетняя Леночка с моей незначительной помощью сочинила такое шестистишие:

Прыгал, прыгал
Наш котенок,
А на речке лед был тонок, –
Провалился наш шалун,
И зовет свою он маму:
«Мяу, мяу, мяу, мяу!..»

Интересное стихотворение сочинил под моим руководством пятилетний Антошка на утреннике, где он играл роль мышонка:

Храбрый мышонок

Я мышонок, смел и ловок,
Я всегда к боям готов, –
Не боюсь я мышеловок,
Не боюсь шальных котов!

День и ночь готов сражаться
Я за братьев тут и там, –
Над мышами издеваться
Не позволю я котам!

А вот что сочинила одноклассница этого мальчика, Нечка, почти сама:

Подарите мне собачку!

Я родилась на рассвете,
Мне сегодня ровно пять,
Приглашаю всех вас, дети,
День рождения встречать!

Я не «сникерс» и не жвачку
Жду от вас, мои друзья, –
Подарите мне собачку,
И счастливой буду я!

И это только тысячная доля того, что я могу предложить вам.

Очень важно не просмотреть талант ребенка. Почувствуйте, к чему у него призвание, и развивайте его способности, не жалея на это ни сил, ни времени.

С какого времени можно учить детей азбуке?

Чем раньше, тем лучше. У меня есть несколько опубликованных азбук, но так как речь зашла о малышах, я предлагаю ознакомиться для начала с моей «Азбукой для маленьких»:

А, а: Ах, арбуз, ах, арбуз, –
Красный, сахарный на вкус!
Б, б: Буква «Бе», буква «Бе»
Бойко пляшет на трубе!
В, в: Вот веселый воробей, –
В бой, вояка, не робей!
Г, г: Грозно гром гремит из тучи –
Очень громкий и гремучий!
Д, д: «Динь-динь-дон, динь-динь-дон!» –
Раздается долгий звон...

Вот мы и разучили начало азбуки.
Но, кроме букв, есть еще и цифры.
Один малыш предложил мне:

Давай-ка пальчики считать –
Раз, два, три, четыре, пять!

Я даю вам на ознакомление начало моей «Забавной таблицы цифр»:

1
Цифра первая – один, –
Очень стройный господин!
2
А вторая цифра – два, –
Лебедь – шея, голова...
3
Третья цифра – будет три,
Две подковки в ней – смотри!
4
А как выглядит четыре? –
Как торшер в пустой квартире.
5
Пять – ныряет утка бойко! –
Опрокинутая двойка...

Если ребенок не понимает какого-нибудь слова, – ничего страшного, объясните ему. Расширяйте его круго-

зор, это поможет малышу войти в наш сложный мир.

Бывает, что ребенку не нравятся стихи; это значит, что вы не то или не так читаете ему. К каждому детскому сердечку надо подобрать индивидуальный золотой ключик. Проявите терпение, и вы обязательно будете вознаграждены.

А удастся ли вам прививать детям любовь к прекрасному?

А разве поэзия не прекрасна? Я никогда не упускаю случая помимо стихов увлечь детей живописью, лепкой, изготовлением игрушек, да и мало ли чем...

В газете «Семья» была опубликована моя музыкально-поэтическая сказка «Балабошка». Дети прислали свои рисунки, где они изобразили моего героя, как они его представляют себе... Двух одинаковых рисунков не было — это говорит об индивидуальности каждого ребенка, ну а выводы можете сделать сами.

Что мне делать со своим ребенком?

С таким вопросом ко мне обратилась соседка по лестничной клетке.

— Владимир Павлович, Сережка совсем от рук отбился... Ничем, кроме комиксов и ужастиков, не интересуется. Швыряет камни в кошек, свою собаку стал бить, а ведь принес ее сам из мусорного ящика, отмыл, накормил. Что с ним случилось, не могу понять!

Для начала я написал ему стихотворение «Джим» (по кличке его щенка):

Я нашел его в баке,
Он никем не объявлен,
А ведь каждой собаке
Нужен добрый хозяин.

В чем же он провинился? —
Возникает вопрос...
Так у нас появился
Наш доверчивый пес.

Пусть он звезд не хватает,
Он породы не той,

Но зато подкупает
Нас своей добротой...

И Сережке стало стыдно за свое отношение к щенку, о котором дядя Володя даже стихи написал. Он его, как говорится, зауважал. Потом я подарил ему свои книги и журналы, в которых было много добрых стихов и песен о хорошем отношении к животным. Теперь мама не нарадуется на сына: «Очень, очень изменился к лучшему. На днях притащил кошку. Мало того, пробует писать стихи о зверюшках...» Ну, вы и теперь сомневаетесь, что с помощью поэзии можно делать чудеса?!..

Ратуете ли вы за чистоту русского языка для детей?

Да, безусловно. Я ненавижу так называемый тусовочный жаргон, сленг, который проник и в детскую речь. В своих произведениях для детей я никогда не пользуюсь им, если вот только в таком ракурсе:

Очень любит мальчик Лева
Неродное слово «Клево!»
А сказать ведь лучше, ясно,
Слово русское «Прекрасно!»

А как вы относитесь к детскому юмору?

Более чем положительно. Я щедро использую юмор в своих стихах, сказках, пьесах. Мало того, на протяжении более пятидесяти лет я собираю детские «говорухи», т. е. по существу — детский фольклор, и юмор современных малышей. Прочитав книгу Корнея Чуковского «От двух до пяти», я решил продолжить его гениальную идею. Ведь юмор — это шестое чувство человека!..

Дети — удивительно юморной народ. Моя племянница Светочка росла очень живым и интересным ребенком. Я записал много разных ее уморительных суждений. Некоторые из них я предлагаю вашему вниманию:

На свадьбе старшей сестры Света, заглянув в комнату невесты, воскликнула: «Ой, как много подарков! Я тоже замуж хочу!..»

— В Китае, — говорит дедушка, — едят ласточкины гнезда.

– Как, прямо с птенцами?! – ужасается Светочка.

– Бабушка, ты скоро уедешь? – интересуется внучка.

– А что?

– Да мама сказала, что, как только бабушка уедет, мы будем блины печь!..

– Дядя Володя, а Октавия Михайловна кем работает?

– Она – музыковед.

– Музыковед – это если дядя, а если тетя, то – музыковедьма!..

Конечно, не одна моя племянница такая забавная, у меня собрано более тысячи подобных сентенций. Многие из них опубликованы в периодике, звучали по радио.

Не надоедают ли вам вечные детские «почему?»

Нет. Никогда. Я очень люблю любознательных детей. Сегодня я хочу подарить родителям, воспитателям и детям вот такое стихотворение:

Внучка-почемучка

Расскажу я вам о Юле,
Что в селе большом живет,
Каждый день она бабуле
Сто вопросов задает:

«Почему горошек вьется?
Где живет зимой бобер?
Почему, скажи мне, солнце
Не сгорает, как костер?
Почему прозрачен воздух,
И о чем поет вода?
Почему все небо в звездах:
Кто забросил их туда?
Почему шубенка греет?
Сколько в мире разных стран?
Почему усы не бреет
Бестолковый таракан?
Почему мне из окошка
Виден только старый мост?
Почему не любит кошка,
Чтобы дергали за хвост?..»
Не легко с такою внучкой,
Но глаза ответа ждут...
Все в округе «почемучкой»
Эту девочку зовут.

Дорогие читатели! Если у вас возникли какие-либо вопросы ко мне, пишите в редакцию журнала. Непременно отвечу.

До новых встреч!

Ваш Владимир Гудимов

Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило в свет наглядное пособие к учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык (первые уроки)» и «Русский язык» (2-й класс) **«Слова с непроверяемыми написаниями».**

Пособие представляет собой карточки, которые прикрепляются на доску. На одной стороне карточки напечатано «словарное» слово с обозначенной орфограммой, на другой стороне – это же слово с пропущенной буквой.

Карточки могут использоваться и на этапе введения нового слова, и на этапе развития орфографических умений, и на этапе контроля, а также в качестве раздаточного материала.

Заявки принимаются по адресу: 111672 Москва, а/я 177, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru
<http://www.mtu-net.ru/balass>

Внимание!

**В издательстве «Баласс» выпущены пособия,
дополняющие комплект учебников
гуманитарного цикла
Образовательной программы «Школа 2100».**

1. Рабочая тетрадь по русскому языку для 1-го класса (авторы Е.В. Бунеева, М.А. Яковлева) к учебнику **«Русский язык (первые уроки)»**.

2. Проверочные и контрольные работы по русскому языку для 2, 3, 4-го классов, варианты 1 и 2 (автор Е.В. Бунеева) к учебникам **«Русский язык»** Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной.

3. Методические рекомендации к учебникам «Русский язык (первые уроки)» и «Русский язык», 2-й класс – в одной книге (авторы Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, М.А. Яковлева).

**Заказы принимаются по адресу:
111672 Москва, а/я 177, «Баласс».**

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Внимание! Новинка!

**В сентябре 2000 г. в издательстве «Баласс» вышло новое
методическое пособие для учителей начальных классов
«Уроки чтения по книге "В одном счастливом детстве".
3-й класс»**

(авторы Е.В. Бунеева, О.В. Смирнова, М.А. Яковлева).

В новом пособии вы найдете:

- программу «Чтение и начальное литературное образование» для 1–4-х кл. (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева);
- тематическое планирование уроков чтения в 3-м классе (1–4);
- описание технологии работы с текстом и ее особенностей по сравнению с 1–2-м классами;
- подробные методические разработки уроков чтения;
- проверочные работы по содержанию;
- материалы для проверки техники чтения.

Заявки принимаются по адресу: 111672 Москва, а/я 177, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Издательство «Баласс»
ПРЕДЛАГАЕТ КОМПЛЕКТ ПОСОБИЙ
ДЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ШКОЛА 2100»

Школа 2100. «Образовательная программа и пути ее реализации». Вып. 3 и вып. 4. В сборники включена Образовательная программа и реализующие ее предметные программы непрерывных курсов для дошкольников, начальной и основной школы.

По дороге к Азбуке (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова) в 4-х частях. Пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для детей 4–6 лет.

Ты – словечко, я – словечко... (авт. З.И. Курцева под ред. Т.А. Ладыженской). Пособие по риторике для детей 5–6 лет.

Здравствуй, мир! (авт. А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях. Пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 4–6 лет.

Игралочка (авт. Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях.

Раз – ступенька, два – ступенька... (авт. Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина) в 2-х частях. Математика для дошкольников 3–6 лет.

Всё по полочкам (авт. А.В. Горячев, Н.В. Ключ). Пособие по информатике для детей 5–6 лет.

Путешествие в прекрасное (авт. О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева) в 3-х частях. Пособие по курсу «Синтез искусств» для детей 3–6 лет.

**Ко всем пособиям имеются подробные
методические разработки занятий.**

Непрерывность и преемственность в обучении
по Образовательной программе «Школа 2100» обеспечивает комплект
учебников для начальной школы тех же авторов.

Заявки на учебники принимаются по адресам:

111672 Москва, а/я 177, «Баласс»

и по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14

**Справки и запись на курсы переподготовки для воспитателей
и учителей по тел.: (095) 368-42-86 («Школа 2100»)**

Учебно-методический центр «Школа 2100»

приглашает школы, работающие по учебникам Образовательной программы
«Школа 2100»,

принять участие в ежегодном мониторинге по итогам обучения детей
предметам гуманитарного цикла по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой,
О.В. Прониной:

- **обучение грамоте – 1-й класс (апрель);**
- **русский язык – 2, 3-й классы (май);**
- **чтение – 4-й класс (сентябрь).**

Используемые измерительные средства разработаны сотрудниками лаборатории экономики образования Московского городского педагогического университета. Данные измерительные средства стандартизированы и прошли апробацию на массиве учащихся (более двух тысяч человек).

Мониторинг проводится на платной основе.

Справки и запись по телефону: (095) 368-42-86.

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Уважаемые коллеги!

В 2000/2001 уч. г. курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной программы «Школа 2100» проходят не только в Москве, но и во многих городах Российской Федерации. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Вятка	«Книги детям»	(8332) 626-555
Иваново	Школа-лицей № 21	(0932) 32-76-27; 32-45-19
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Йошкар-Ола	Институт повышения квалификации учителей	(8362) 55-02-18
Казань	Методико-образовательный центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Краснодар	Фирма «Школьник»	(8612) 53-58-79
Курск	Департамент образования	(0712) 22-60-53
Магнитогорск	Городское управление образования	(3511) 37-70-09
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Институт повышения квалификации учителей	(8552) 42-20-69
Пермь	Городской центр развития образования Пермский гос. педагогический университет	(3422) 34-25-06 (3422) 12-68-52
Самара	Фирма «Учебник»	(8462) 97-21-16
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 529-91-56; 528-06-52
Старый Оскол	Институт усовершенствования учителей	(0725) 22-58-93 22-43-10 (факс)
Таганрог	Школа № 26	(86344) 4-15-20
Уфа	УМЦ «Эдвис»	(3472) 25-83-92; 25-52-01
Челябинск	Инновационный центр «РОСТ»	(3512) 75-31-32
Элиста	Институт повышения квалификации учителей	(847-22) 2-45-36; 2-48-50
Ярославль	Институт повышения квалификации учителей	(0852) 32-15-73

Уважаемые читатели!

Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см). Просим приложить к статье ваше письмо с просьбой о публикации материала.

3. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

4. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

Ваши статьи просим отправлять по адресу:

111672 Москва, а/я 177, журнал «Начальная школа: плюс–минус»

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Уважаемые рекламодатели!

Предлагаем разместить рекламу в научно-методическом и психолого-педагогическом журнале «Начальная школа: плюс–минус».

Тираж распространяется по подписке и в розницу.

Наш журнал получают в городских и сельских школах, педагогических университетах и колледжах России.

Часть тиража распространяется в странах СНГ.

Наши читатели – это учителя, директора и завучи школ, методисты, студенты, воспитатели детских садов, родители.

Реклама принимается до 20-го числа каждого месяца.

Расценки на размещение рекламы

Черно-белая реклама (два цвета)

Цветная реклама

на 3-й странице обложки

1 полоса – 5000 руб. 135x240

1/2 полосы – 2500 руб. 135x120

1/4 полосы – 1500 руб. 135x60

8000 руб. 135x240

Скидки на размещение рекламы

в двух номерах – 15%

в трех номерах – 25%

в четырех номерах – 35%

в пяти номерах – 45%

**Если вы заказываете рекламу в шести номерах, скидка – 60%!
Специальное предложение – реклама в кредит с поэтапной оплатой!**

Редакция журнала «Начальная школа: плюс–минус».

Тел./факс: (095) 176-25-72

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru