

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>О.А. Кузевина</i> Приобщение к прекрасному через художественно-творческую деятельность	3
<i>С.С. Зорин</i> Формирование визуальной культуры у детей	9

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

<i>М.Г. Дрезнина</i> Духовное здоровье ребенка и совместная творческая деятельность семьи	15
<i>Л.С. Новоселова</i> «Психологический театр» как средство коррекции негативного поведения младших школьников	18

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

<i>И.Л. Литвиненко</i> Стихотворения о природе на уроках чтения	23
<i>Е.Г. Новолодская</i> Сочинение экологических и валеологических сказок с младшими школьниками	28

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

<i>О.Е. Вороничев</i> Где кончается основа знаменательного слова? (О связи словообразования с грамматикой)	33
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>С.В. Паришина</i> XX век – проблема соотношения личности и общества	39
------------------------------------------------------------------------------------	----

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

<i>О.А. Линник, И.Н. Ефимова</i> Профилактика здоровья детей средствами искусства	47
<i>И.Г. Дмитриева, Е.А. Требухина</i> Целостный подход к духовно-нравственному воспитанию	

Дошкольника	50
<i>Е.В. Кучина</i> Воспитание свободного человека	55
<i>Е.Н. Рубина</i> Психологические основы обучения дошкольников	57
<i>Т.Н. Икрянникова</i> Проблемы во взаимодействии со сверстниками у детей 5–7 лет	62

ПЕДПРАКТИКА

<i>Н.Ю. Ефимова</i> Деловая игра и подготовка будущих учителей музыки	66
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

ЗНАКОМЬТЕСЬ: НОВЫЙ УЧЕБНИК

<i>Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.Г. Рубин, А.П. Тонких</i> Элементы стохастики в начальной школе	69
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ЛИКБЕЗ

<i>С.В. Маланов</i> Психологическая теория речевой деятельности Алексей Алексеевич Леонтьев	74
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

В ОКЕАНЕ СВЕТА

<i>А.Е. Шестаков</i> Стихи для детей	78
------------------------------------------------------	----

Главный редактор

чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев

Заместитель главного редактора

Е.Ю. Звездинская

Художественный редактор

Е.Д. Ковалевская

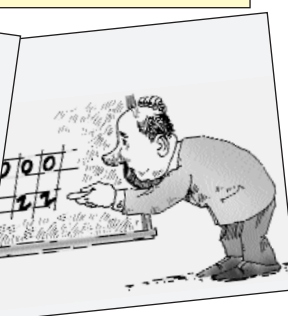
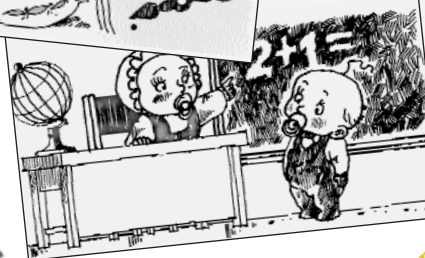
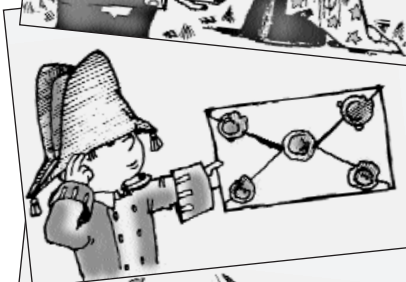
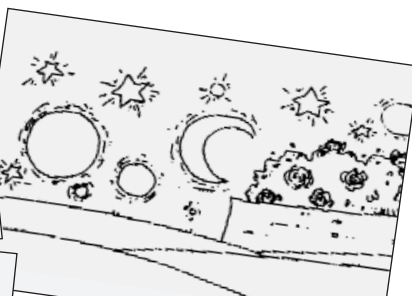
Художник

П.А. Северцов

Верстка

Н.Н. Букова

Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, которые разделяют
идеи вариативного
развивающего образования.



Дорогие коллеги!

Мы решили, что в паузе между уже прошедшим и новым учебным годом уместно подумать над проблемой, вынесенной на обложку: **развитие личности средствами искусства.**

Все мы знаем, что в младшем школьном возрасте ребенок непосредственно, эмоционально воспринимает окружающий мир, именно в это время закладываются основы его духовности. Поэтому одним из главных средств развития личности ребенка является его **художественно-практическая деятельность.** К сожалению, значимость этого средства до сих пор недостаточно оценена, и наша школа делает акцент на развитие личности средствами школьных предметов. Авторы статей этого номера предлагают богатый и разнообразный материал, который, на наш взгляд, достоин того, чтобы стать предметом вашего внимания и размышлений.

Как всегда, мы постарались удовлетворить профессиональные интересы и дошкольных педагогов, и школьных психологов, и учителей основной школы.

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев

плюс
ДО
ПОСЛЕ

Приобщение к прекрасному через художественно-творческую деятельность*

О.А. Куревина



Одним из направлений модернизации общеобразовательной школы является «более полное использование нравственного потенциала искусства как средства духовного развития личности» (Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. С. 36). Это положение определяет особенности подходов к реализации непрерывной линии художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Именно через искусство можно составить представление об эстетической культуре прошлых эпох, о специфике эстетического идеала, выдвигающегося на первый план конкретной исторической средой, об эволюции эстетического вкуса нации. Ведь в каждую эпоху формировалась своя система ценностей, и другая эпоха могла принять или не принять их. Вокруг искусства складываются определенные структуры, такие как культура производства искусства, культура донесения его до потребителя, культура его потребления (т.е. его восприятия), но именно искусство является ядром художественной культуры. Постигая искусство, можно понять особенности эстетического освоения мира писателем, художником, композитором. Кроме того, через искусство можно определить уровень и характер эстетических запросов современного человека, который пропускает произведение искусства через призму своего восприятия. Таким образом, искусство есть и продукт эпохи, и продукт

художника, и продукт современного зрителя, читателя или слушателя.

Следовательно, искусство является источником постижения духовной культуры как прошлого, так и настоящего. Его широкое вовлечение в школьную практику дает учащимся возможность составить более целостное представление о мире, об особенностях мировой, русской и родной культур, специфике их взаимодействия и взаимовлияния, создать благоприятные условия для эстетического развития учащихся.

Задача эстетического воспитания в образовании должна сводиться к **постоянному развитию в ребенке интеллектуального и эмоционального начал, к активизации творческого потенциала**, и чем раньше будет начата эта работа, тем скорее ребенок приобщится к художественным ценностям мировой культуры, тем заметнее это скажется на расширении сферы проявления его эстетических потребностей.

Каждый из видов искусства обладает своим художественно-образным языком, спецификой воссоздания действительности, которая в свою очередь определяется особенностями тех или иных жизненных явлений и обстоятельств. Не все стороны жизни подвластны изображению в каком-то одном виде искусства. То, что подвластно музыке, не может выразить скульптура, то, что изображает литература, не может быть выражено средствами

* Непрерывный курс синтеза искусств по программе «Художественный труд и искусство» (авторы О.А. Куревина, Е.А. Лутцева).

живописи. Иными словами, для воспроизведения той или иной грани действительности в искусстве достаточно средств художественной выразительности того или иного вида искусства, но **для создания в нашем восприятии целостного образа мира или обобщенного образа эпохи** недостаточно какой-либо одной формы их отражения. Для этого **необходим синтез различных видов искусства**. Синтез в данном случае надо понимать как неделимый сплав, как многообразие в единстве представлений, как само искусство, которое является единой формой отражения действительности, но делится внутри себя на виды.

Младший школьный возраст – время, когда благодаря живости, непосредственности, эмоциональности восприятия ребенком окружающего мира закладываются основы духовности личности. Именно в этот период возможно формирование будущего зрителя, читателя, слушателя посредством включения ребенка в деятельность по освоению художественных и культурных ценностей. В связи с этим **художественно-практическая деятельность**, существующая в динамике от созерцания к желанию действовать, от первичного соприкосновения с искусством к его осмысленной оценке, **является одним из ведущих, но недостаточно на сегодня оцененных средств развития личности ребенка**.

С детства человек включается в уникальную интегративную структуру – духовную культуру, которая определяет личность каждого без учета степени активности влияния на нее. Духовная культура – достояние каждого человека, и освоение ее – обязательный компонент формирования личности. Сама культура является специфическим способом организации и развития человеческой жизнедеятельности. С рождения ребенок окружает мир вещей, несущий на себе отпечаток развития цивилизационных процессов человечества в единстве их материальной целесообразности и духовной насыщенности представляемого со-

циально-эстетического идеала. Если материальная целесообразность отражает технический прогресс, то социально-эстетический идеал определяется уровнем развития духовной культуры, которая существует в двух неразрывно связанных формах: в форме духовных качеств человека и деятельности по их опредмечиванию и в форме духовных ценностей, созданных человеком. Духовные качества обладают большей субъективностью, ибо проявляются индивидом, исходя из данных ему природой возможностей. Духовные же ценности являются обобщенно организованным явлением, исходя из представлений об эстетической целесообразности не только одного индивида, но и всего человечества на основе накопленного духовного опыта.

Насколько многогранна жизнь в различных ее проявлениях, насколько полно она отражается для человека в материальной форме, настолько она может быть освоена им через самостоятельную деятельность на основе эстетических категорий, близких и далеких ассоциаций, аналогий, параллелей.

Интегративным компонентом духовной культуры является искусство. Оно включает в себя многие виды (литературу, живопись, музыку, театр и т.д.), которые необходимо максимально синтезировать на основе художественного труда для создания у детей целостной картины мира в его материальном и духовном единстве. Однако полной гармонии, если ребенок с ранних лет не включается в творческую деятельность, быть не может.

Художественно-творческая деятельность, как смысл любой деятельности, дает ребенку возможность не только отстраненного восприятия духовной и материальной культур, но и чувство сопричастности, чувство самореализации, возможность освоения мира не только через его постижение, но и через его преображение. Процесс и результат художественно-творческой деятельности становятся не собственно целью, а, с одной стороны,

средством познания мира, с другой – средством для более глубокого эмоционального выражения внутренних чувств самого творящего ребенка. При этом **художественно-творческая деятельность ребенка предполагает все этапы познания мира**, присущие и взрослым: **созерцание, размышление и практическую реализацию замысла.**

Курс «Художественный труд и искусство» является составной частью Образовательной системы «Школа 2100»*. Его основные положения согласуются с общей концепцией и решают **блок задач, связанных с формированием эстетической компоненты личности в процессе деятельностного освоения мира.** Курс является **интегрированным по своей сути и развивающе-обучающим** по своему характеру с приоритетом развивающей функции. В его основе лежит целостный образ окружающего мира, который преломляется через результат творческой деятельности учащихся. Интеграция в данном случае подразумевает рассмотрение различных видов искусства на основе общих, присущих им закономерностей, проявляющихся как в самих видах искусства, так и в особенностях их восприятия. Эти закономерности включают: образную специфику искусства в целом и каждого его вида в отдельности (соотношение реального и ирреального), особенности художественного языка (звук, цвет, объем, пространственные соотношения, слово и др.) и их взаимопроникновение, средства художественной выразительности (ритм, композиция, настроение и др.), особенности восприятия произведений различных видов искусства как частей единого целого образа мира, каковым является искусство. Особое место в этой интеграции занимает художественно-творческая деятельность как естественный этап перехода от созерцания к созиданию на основе обогащенного эстетического опыта.

Такую интеграцию реализует **учебно-методический комплект «Прекрасное рядом с тобой»** (авторы О.А. Куревина, Е.А. Лутцева) по программе «Художественный труд и искусство» для 1–4-го классов (тех же авторов), который является продолжением интегрированного курса для дошкольников «Путешествие в прекрасное» (авторы О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева). Данный УМК **объединяет на основе проблемно-тематического принципа** содержание образовательных областей **«Искусство»** (изобразительное искусство, музыка) и **«Технология» с привлечением литературы и театрализованной деятельности.**

Через систему развивающих заданий, направленных на формирование навыков восприятия и анализа произведений искусства, у учащихся **создается целостная картина мира, образ эпохи**, в которой каждый вид искусства существует как одна из форм художественного отображения мира. Это помогает снять целый ряд трудностей, связанных с восприятием отдельных явлений искусства, ибо показывает, как они образуют систему вертикальных и горизонтальных связей. Кроме того, интегрированный курс предлагает взглянуть на отдельное явление искусства как на часть мировой культуры и мира в целом, дает представление о соотношении действительности, искусства и личности. Акцент при этом делается на выработку ценностных ориентиров в искусстве с опорой на собственный опыт. **За познанием следует творческая деятельность** по освоению эстетических представлений и основ искусства через продуктивную деятельность **в виде работ по изобразительному искусству, художественному труду, театрализации и музицированию.**

Создание у учащихся представления о процессах развития и преемственности единичных культур дает возможность определить облик чело-

* В перспективе в рамках Образовательной системы «Школа 2100» будет разработан курс по изобразительному искусству.

века будущего как свободной от идейных стереотипов личности, способной вести самостоятельный поиск духовных ценностей и формировать свой эстетический вкус на лучших достижениях мировой культуры. Художественная картина мира, данная нам в искусстве, способна побудить отдельные нации и народности к движению навстречу друг другу в поиске духовных ценностей и идеалов через осмысление особенностей каждой национальной культуры и ее места в едином культурном пространстве. Ведь чем мы больше знаем о культуре как своего, так и других народов, тем богаче наше представление о самих себе. Много ли нам может сегодня рассказать орнамент на народном костюме, опевание того или иного звука в народной песне? Даже к своей культуре мы оказались непричастны. А ведь национальность – это то, что определяет систему наших взглядов, ассоциаций, художественных установок.

В пособия для дошкольников «Путешествие в прекрасное» и учебники для начальной школы «Прекрасное рядом с тобой» введен большой объем материала, знакомящего ребенка с народной культурой, ее традициями и обрядами, с народными образами. Причем для проявления творчества в этих пособиях предоставляются широчайшие возможности: учитель может реализовывать это содержание не только на представленном материале, но и на материале своего региона.

Целью курса «Искусство и художественный труд» является саморазвитие и развитие личности каждого ребенка в процессе освоения мира через его собственную творческую предметную деятельность.

Задачи курса:

- 1) расширение общекультурного кругозора учащихся;
- 2) развитие качеств творческой личности, умеющей:
 - а) ставить цель,
 - б) искать и находить решение поставленных учителем или возникающих в жизни ребенка проблем,

в) выбирать средства достижения цели и реализовывать свой замысел,

г) осознавать и оценивать свой индивидуальный опыт,

д) находить речевое соответствие своим действиям и эстетическому контексту;

3) общее знакомство с искусством как результатом отражения социально-эстетического идеала человека в материальных образах;

4) формирование основ эстетического опыта и технологических знаний и умений как основы для практической реализации творческого замысла.

Задачи курса реализуются через культурологические знания, являющиеся основой для последующей художественно-творческой деятельности, которые в совокупности обеспечивают саморазвитие и развитие личности ребенка.

Программный материал рассчитан на 1–4-й классы и отражает требования обязательного минимума содержания образования по трудовому обучению.

Программа курса состоит из двух блоков.

Основополагающим является **культурологический блок**, объединяющий эстетические понятия и эстетический контекст, в котором раскрываются данные понятия.

Второй блок – художественно-творческая изобразительная деятельность. Здесь эстетический контекст находит свое выражение в практической деятельности, основанной на эстетических переживаниях и художественной рефлексии. Материал этого блока направлен на формирование творческого восприятия произведений изобразительного искусства.

Третий блок – трудовая деятельность. Входящие в него основополагающие эстетические идеи и понятия реализуются в конкретном предметном содержании. Особое внимание обращается на формирование у учащихся элементов культуры труда и творчества, составной частью которых является овладение основами техно-

логических знаний и компонентов художественно-изобразительной деятельности.

На основе интегративного подхода дети учатся целостно воспринимать художественные произведения, видеть эстетическое в окружающем мире и технических конструкциях и выявлять общие закономерности художественно-творческого процесса.

Разнообразные по видам **практические работы**, выполняемые учащимися, должны соответствовать единым требованиям – таким как эстетичность, практическая значимость (личная или общественная), доступность, а также целесообразность и экологичность. Учитель вправе предлагать детям свои варианты изделий с учетом регионального компонента и собственных эстетических интересов.

Важной составной частью практических работ являются **упражнения по освоению**:

а) элементов пластики руки и тела (в том числе актерские этюды, являющиеся основой сценической деятельности);

б) отдельных приемов изобразительной деятельности;

в) технологических приемов и операций, лежащих в основе ручной обработки материалов и доступных детям младшего школьного возраста.

Эти упражнения являются залогом качественного выполнения практической работы.

Предлагаемые в курсе «Искусство и художественный труд» виды работ имеют целевую направленность. Их основу составляет декоративно-прикладное наследие народов России и театрализованная деятельность как коллективная форма творчества. Это изделия, имитирующие народные промыслы; иллюстрации и аппликации-иллюстрации к тем произведениям, которые дети изучают на уроках чтения; образы-поделки героев произведений, выполненные в различной технике и из разных материалов; театральные реквизиты: декорации, ширмы, маски, костюмы, куклы; рисунки на задан-

ные и свободные темы, с натуры и т.п.

Региональный компонент реализуется в курсе через знакомство с различными видами творчества и труда, содержание которых отражает краеведческую направленность. Это могут быть изделия, по тематике связанные с ремеслами и промыслами данной местности, театрализованные постановки фольклорных произведений народов, населяющих регион, и т.п.

Уроки художественного труда, построенные в контексте искусства, – это уроки творчества, целью которых является развитие качеств творческой личности, формирование основ эстетического опыта и технологических знаний и умений как основы для практической реализации замысла.

Эстетическое пронизывает все этапы уроков. Созерцание, восприятие художественных произведений, предметов культурного наследия народов, образцов будущей изобразительной и практической работы осуществляется прежде всего с точки зрения их эстетики: цветовых сочетаний, подбора материалов, соотношения целого и частей, ритма и т.д. Размышление и рассуждение подразумевают создание своего образа предмета, поиск через эскизы его внешнего вида, обоснование технологичности выбранного материала, определение рациональных путей (необходимых технологических операций) его изготовления, определение последовательности этапов реализации замысла, решение технологических задач. Практическая манипулятивная деятельность предполагает освоение основных технологических приемов, необходимых для реализации задуманного, и качественное воплощение своего замысла в реальный материальный объект с соблюдением требований эстетического вкуса на основе эстетического идеала, вытекающего из эстетического контекста, частью которого является художественный труд.

Методическая основа курса – организация максимально продуктивной художественно-творческой деятельности детей, начиная с 1-го класса.

Репродуктивным остается только освоение изобразительных и технологических приемов и приемов сценического искусства, т.е. упражнений.

Продуктивная деятельность детей на всех этапах урока непосредственно связана с их **речевым развитием**. Оно с наибольшей полнотой реализуется в театрализованных действиях школьников: от пересказа по ролям прочитанных на уроках чтения произведений с использованием изготовленного детьми настольного театра до постановок небольших спектаклей на сцене и в кукольном театре.

Деятельность учащихся первоначально имеет главным образом индивидуальный характер. Но постепенно увеличивается доля коллективных работ, особенно творческих, обобщающего характера – **проектов**.

Особое внимание уделяется вопросу **оценки деятельности учащихся на уроке**. Она имеет двусторонний характер, включая в себя творческую мыслительную работу и практическую часть по реализации замысла. Качества каждой из составляющих часто не совпадают, и тогда не может быть выставлено одной отметки за урок. Для успешного продвижения ребенка в его развитии важна как оценка качества его деятельности на уроке, так и оценка, отражающая его творческие поиски и находки в процессе созерцания, размышления и самореализации. Результаты практического труда могут быть оценены по следующим критериям: качество выполнения отдельных (изучаемых на уроке) приемов и операций и работы в целом; степень самостоятельности, характер деятельности (репродуктивная или продуктивная). Творческие поиски и находки поощряются в словесной одобрительной форме.

Содержание курса может реализовываться в **следующих вариантах**:

1. Курс реализуется в рамках предмета «Трудовое обучение» – 2 часа в неделю.

Учитель может использовать материалы учебника в качестве

содержательного общеэстетического дополнения к урокам по изобразительному искусству.

2. Курс может быть использован в школах с углубленным изучением художественно-эстетического цикла. В данном случае курс рассчитан на 3 часа в неделю: 2 часа – уроки трудового обучения и 1 час – из школьного компонента.

Занятия могут проводиться учителем начальных классов, специалистами-предметниками (учителем по трудовому обучению, изобразительному искусству).

Программа может быть использована в качестве основной в начальной школе и дополнительной в изостудиях, театральных кружках, центрах эстетического развития, школах искусств.

Реализация программы требует от учителя творческого подхода к отбору дидактического материала, активизации учащихся, учета их индивидуальных особенностей, культурных запросов.

Целостная картина мира складывается из всего комплекса взаимоотношений человека и действительности на основе эстетического мышления. Именно такое понимание подхода к реализации непрерывного эстетического образования даст возможность специалистам, занимающимся художественно-эстетическим развитием, достичь следующих качественных изменений в ребенке: развить в нем эстетическое отношение к явлениям окружающей жизни и искусства; обогатить эмоциональный мир ребенка; научить его сотворческому восприятию произведений искусства.

Ольга Александровна Куревина – канд. философских наук, профессор Московского государственного педагогического университета, г. Москва.

Формирование визуальной культуры у детей

С.С. Зорин

Визуальная информация в настоящее время имеет огромное значение в учебной и трудовой деятельности человека. Через зрительное восприятие мы получаем до 90% информации и поэтому должны уметь адекватно воспринимать, перерабатывать и отображать ее. Для формирования визуальной культуры у детей необходим комплексный и системный подход к развитию зрительного восприятия, воображения, визуального мышления и других познавательных процессов в учебной деятельности, опирающийся на принципы гуманистической педагогики ненасилия, успеха и творчества, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка.

Художественная визуальная культура – многоуровневая визуальная система средств и методов отображения информации посредством изобразительных видов искусства, эстетических эталонов зрительного восприятия, художественно-графической культуры, формирующаяся в процессе культурно-исторического развития общества и в процессе обучения и воспитания детей.

Наша задача заключается в том, чтобы **сформировать целостную визуальную культуру человека как на вербальном, так и на невербальном уровне**, и делать это необходимо с раннего детства. Однако наше образование более ориентировано на логические, левополушарные компоненты мышления, поэтому левое полушарие у детей, начиная со старшего дошкольного возраста, становится доминирующим, что приводит к нарушениям гармонического развития личности.

Для устранения данного противоречия в процессе обучения необ-

ходимо гармонично развивать правое и левое полушария мозга через стимуляцию образного мышления и с учетом индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии мозга детей. При этом развивается творческий потенциал личности и активизируются левополушарные компоненты мышления.

Для того чтобы успешно формировать визуальную культуру, заниматься развитием творчества и способностей у детей в области изобразительной деятельности, необходимо знать основные закономерности творческого развития детей в онтогенезе (творческое развитие детей с учетом индивидуально-гностического и возрастного факторов) и сравнить формирование визуальной культуры человека и развитие изобразительного искусства в социогенезе (историческое развитие изобразительного искусства) [5].

Укажем стадии развития изобразительного искусства в культурно-историческом плане развития человечества:

1. Орнаментально-модульная стадия.
2. Пиктографическая стадия.
3. Проекционно-контурная стадия.
4. Стадия аксонометрического искусства.
5. Классическая стадия.
6. Стадия абстрактного искусства.

У детей выявляются следующие стадии развития изобразительной творческой деятельности:

1. Стадия модульного творчества.
2. Стадия пиктографического творчества.
3. Стадия проекционно-контурного творчества.
4. Стадия аксонометрического творчества.
5. Классическая стадия творчества.

Изобразительная деятельность у дошкольников и младших школьников является **одной из форм усвоения социального опыта**. В процессе создания рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира, а также чело-

веческих чувств. Специально организованная изобразительная деятельность должна отражать весь спектр социально-личностных потребностей ребенка, влиять на становление личностных качеств и социальную компетентность. Особенно актуален такой подход к воспитанию и обучению детей с различными отклонениями в психическом развитии (зрения, слуха, речи, ЗПР). Эти дети «выпадают» из общечеловеческого социального и культурного развития. В результате нарушаются условия включения ребенка в культуру, приобщения его к культурному опыту человечества.

Важное место отводится нами **формированию у детей художественного вкуса и способностей к эстетическому восприятию окружающего мира, созданию целостной картины (образа) мира через восприятие искусства** (особенно у детей с нарушением зрения), отражающего этот постоянно меняющийся мир и человека в нем.

Эстетика прошлого и настоящего дала немало концепций, объясняющих влияние искусства на развитие способностей человека. Среди них концепция отечественного философа Э.В. Ильенкова выделяется четкой разработкой именно тех теоретических положений, которые прямо отвечают запросам педагогики и психологии. Он обосновал, что в форме искусства развивалась и развивается та самая драгоценная способность, которая составляет необходимый момент творчески-человеческого отношения к окружающему миру, – творческое воображение, или фантазия [6].

В.А. Сухомлинский, создавая «Школу радости», говорил, что дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребенка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать. Рисование – одно из средств, развивающих творческое мышление, воображение. В.А. Сухомлинский был твердо убежден, что детский рисунок является необходимой ступенькой на пути к логи-

ческому познанию, не говоря уже о том, что рисование помогает развивать эстетическое видение мира [9].

Мы считаем, что нужно своевременно формировать изобразительные способности и графические знания, умения, навыки художественно-графической культуры у детей дошкольного и младшего школьного возраста, так как этот период является сензитивным. **Художественно-графическая культура является одним из важнейших компонентов общей визуальной культуры человека.** Базирована графическая культура прежде всего на таких познавательных процессах, как зрительное восприятие, воображение, образное, пространственное и творческое мышление и т.д. Исследования показали, что формирование графической культуры и пространственного воображения у дошкольников и младших школьников благоприятно влияет в дальнейшем на успешное изучение геометрии, черчения, перспективы, начертательной геометрии и т.д. [7].

Мы провели анализ проблемы формирования изобразительных способностей у дошкольников и младших школьников. Были выявлены основные компоненты способностей к изобразительной деятельности и степень их сформированности у детей.

Каждая способность имеет сложную структуру. Она включает в себя как общие, присущие всем способностям свойства психики, так и особенные, свойственные только данному виду. В свою очередь общие свойства приобретают специфические черты в структуре специальной способности.

Отечественные ученые, анализируя способности к изобразительной деятельности, называют разные их компоненты. Так, Н.П. Сакулина определила следующие сенсорные способности, формирование которых обеспечивает успешное освоение изобразительной деятельности:

1) способность целенаправленного аналитико-синтетического восприятия отображаемого предмета;

2) способность формирования обобщенного представления, отражающего признаки и свойства предмета, которые могут быть переданы в изображении;

3) способность создания изображения предмета на основе имеющегося представления согласно материалу, технике и изобразительным возможностям данного вида деятельности;

4) способность совершать комплекс движений под контролем взора;

5) способность восприятия создаваемого и законченного изображения и сенсорной оценки его согласно имеющемуся представлению;

6) способность создания изображения на основе оперирования представлениями;

7) способность к художественному воображению [11].

В наших исследованиях по формированию способностей к изобразительности мы опирались на общую структуру способностей. В нее входят различные по значению свойства, одни из которых являются ведущими, другие – опорными, а третьи составляют определенный фон, необходимый для плодотворной деятельности.

Ведущим свойством способностей к изобразительной деятельности выступает **воображение**, без которого невозможна разработка и воплощение художественного замысла.

Многие авторы (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко и др.), справедливо указывая на воображение как на основу человеческого творчества и связывая развитие воображения с общим психическим развитием ребенка, считают, что **воображение является непременным условием психологической подготовки детей к школе**. Так, Е.Е. Сапогова получила убедительные данные, согласно которым уровень развития символической функции и воображения обуславливает степень внутренней готовности к школе [9]. И если развитие этого новообразования не достигает необходимого уровня для перехода ребенка к школьному обучению, то

помещение ребенка в условия школьного обучения является преждевременным.

Дошкольный период является наиболее сензитивным для развития воображения у детей. Воображение начинает формироваться прежде всего через игру, так как игра является ведущей деятельностью дошкольного периода, и через продуктивные виды деятельности – изобразительную деятельность, конструирование, лепку, аппликацию. Воображение является одним из главных новообразований этого возраста. Формировать его нужно комплексно и системно, во взаимосвязи с другими познавательными процессами, такими как ощущение, восприятие, представление, образное мышление, память, внимание. Особенно в этот период детства нужно развивать творческое воображение и мышление через изобразительную деятельность, поскольку образное мышление – основной вид мышления ребенка-дошкольника.

Для исследования воображения у дошкольников была использована методика О.М. Дьяченко [3].

Нами разработана комплексная система средств по формированию творческого воображения и мышления у дошкольников и младших школьников посредством изобразительной деятельности, художественного конструирования (дизайна), оригами и развивающих игр. Получены положительные результаты. Опорную функцию в структуре этих способностей выполняет острая зрительная чувствительность, обеспечивающая легкость и полноту восприятия пространства и колористических отношений.

В качестве второго опорного компонента способностей выступает специальная умелость руки. В руке живописца синтезированы высокоразвитые моторные функции с обобщенными умениями, закрепившиеся в системе движений.

Кроме того, для плодотворной деятельности необходима определенная эмоциональная настроенность, легко

возникающая у художника из-за высокой эмоциональной чувствительности.

Мы исследовали проблему формирования визуальной культуры и коррекционную работу с детьми, отстающими в учении, с ЗПР и с нарушениями зрения посредством изобразительной, предметно-практической, игровой деятельности и арт-терапии.

Наши исследования показали, что у детей с ЗПР довольно часто наблюдаются нарушения зрения. Актуальная проблема, которая стоит перед массовой школой, – обеспечить в процессе обучения и воспитания творческое развитие каждого ребенка, особенно детей с различными отклонениями в психическом развитии (зрение, слух, речь, ЗПР).

Проводились экспериментальные исследования по диагностике и коррекционной работе с детьми с ЗПР и нарушениями зрения. В эксперименте участвовало 150 дошкольников и младших школьников общеобразовательных учреждений, 75 дошкольников и младших школьников с нарушением зрения, речи, с ЗПР, с легкой формой умственной отсталости и т.д.

Мы изучили уровень сформированности изобразительной деятельности у детей с ЗПР по следующим показателям: 1) уровень организации процесса изобразительной деятельности; 2) уровень сформированности графических образов и графических действий в соответствии с закономерностями становления изобразительной деятельности; 3) уровень отражения социальных представлений, адекватных возрасту и познавательному развитию детей.

Результаты эксперимента показали, что для изобразительной деятельности детей с ЗПР характерно: 1) отсутствие интереса к результатам деятельности; 2) слабость ассоциаций между собственными графическими построениями и реально существующими предметами и явлениями; 3) затрудненность процесса узнавания в собственных графических образах реальных предметов и их

быстрое забывание; 4) обилие графических штампов; 5) статичность и схематичность рисунков по форме и содержанию; 6) отсутствие преднамеренного выбора цвета; 7) бедность цветового решения; 8) неразвитость композиционных сюжетных построений; 9) низкий уровень развития познавательных процессов – ощущения, восприятия, представления, воображения, наглядно-образного мышления, внимания, памяти и т.д.; 10) низкий уровень развития устной и письменной речи с различными нарушениями – дисграфией, дислексией, дислалией и т.д.

Опираясь на теорию Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии ребенка, можно утверждать, что овладение знаком есть овладение социальным средством. При таком подходе обучение приобретает развивающий характер [1].

Мы выяснили, что процесс усвоения знаков происходит строго по определенным стадиям. Сначала ребенок овладевает графическими образами как знаками изображаемых предметов, и лишь затем его надо знакомить с условными знаками графического характера – пиктограммами, буквами, цифрами, схемами. При этом онтоге-



нетически овладение знаками происходит в три этапа – узнавание, сравнение, называние. В ходе обучения выделяются четыре этапа: подготовительный, формирование предметных изображений, становление сюжетных изображений, создание творческих изображений.

Коррекционная работа посредством изобразительной и арт-терапии должна учитывать качественное своеобразие детей, связанное с недоразвитием их познавательной деятельности. Поэтому одна из задач обучения детей с различными отклонениями в психическом развитии – **насыщение их рисунков предметным, смысловым содержанием**. У таких детей особую роль играет **эмоциональная включенность**. Исследования свидетельствуют, что протообраз, предшествующий графическому образу, долгое время несет в себе эмоциональные и моторные компоненты. Коррекционная работа посредством изобразительной и арт-терапии показала, что даже у детей с дефектами зрения, с ЗПР и т.д. могут быть сформированы графические образы с элементами творчества.

Опираясь на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, в данном случае можно выделить следующие этапы:

1. Формирование мотивационно-ориентировочных основ изобразительной деятельности.
2. Формирование основных умений репродуктивной изобразительной деятельности в процессе овладения ребенком способами отражения внешних качеств предметов.
3. Развитие навыков продуктивной изобразительной деятельности на наглядно-образном уровне (на уровне представлений).
4. Творческая изобразительная деятельность на уровне воображения, основывающаяся на высокой эмоциональной включенности ребенка в процесс рисования [2].

На основе результатов исследования разработана программа по изобразительной деятельности с де-

тями с ЗПР, куда входит комплексная система упражнений для формирования основ культуры изобразительной деятельности и коррекция таких психических процессов, как память, внимание, мышление, представления, воображение и сенсорная координация.

Применение данной системы коррекционных занятий способствует тому, что: 1) у детей формируются навыки наблюдения; 2) совершенствуются приемы обследования изображаемого объекта; 3) учащиеся овладевают специфическим восприятием – умением видеть предмет целостно, в единстве его свойств, что необходимо для выделения таких признаков, как общая форма, пропорции, для соотношения частей, определения положения в пространстве, нахождения тоновых отношений и т.д.; 4) у учащихся формируются полные и точные представления о предметах и явлениях окружающего мира, поскольку изображение предметов требует отчетливого выделения в сознании существенных признаков, касающихся формы, конструкции, величины, положения в пространстве и других параметров; 5) дети не только воспроизводят увиденное, но на основе полученных представлений о предметах, явлениях реального мира создают в рисунке, в живописной работе, в лепной композиции, в аппликации новые оригинальные произведения. Это осуществляется благодаря развитию воображения, основу которого составляет способность оперировать в уме представлениями и преобразовывать их; 6) успешно развиваются также зрительная и двигательная память, поскольку в процессе изобразительной деятельности важно не только уметь воспринимать предметы и работать карандашом и кистью и т.д., но и согласованно воспроизводить рукой то, что увидел глазами; 7) дети учатся изображать предметы, т.е. запечатлевать представления о нем и способе его изображения; 8) на уроках изобразительного искусства у детей в наглядно-практической деятельности совер-

шенствуются все мыслительные операции: а) рассматривая, обследуя изображаемый объект, выделяя его детали, рисуящий анализирует; б) воспроизводя эти детали на плоскости, соединяя их в единое целое, он осуществляет синтез; в) сопоставляя отдельные детали объекта между собой и в отношении к целому (в поиске пропорций), ребенок производит мыслительную операцию сравнения; г) выделяя общую форму предмета или определяя его цвет, рисуящий направляет свое внимание только на эти признаки рассматриваемого объекта, т.е. мыслит отвлеченно, абстрагируясь от других свойств, объединяя выделенные сходные свойства и признаки разных предметов, тем самым вырабатывая обобщенные способы их изображения. Согласование цветов, нахождение единой тональности, колорита – все это также связано с обобщением.

Данная программа по изобразительности повышает уровень развития психических процессов у детей с ЗПР, отстающих в учении. При этом необходимо соблюдать следующие принципы:

1. Формирование у детей представлений о том, что любое изображение – это отражение реальных предметов окружающей действительности и социальных явлений.

2. Учет закономерностей становления изобразительной деятельности в норме и у детей с различными отклонениями в развитии.

3. Тесная взаимосвязь изобразительной деятельности с различными видами детской деятельности – предметной, игровой, учебной, трудовой и общения.

4. Эмоциональная включенность ребенка в процесс создания изображения на всех этапах обучения.

5. Воспитание у детей эстетической культуры.

6. Развитие речи как составной части процесса формирования изобразительной деятельности.

Система учебных занятий с младшими школьниками должна

строиться **на сочетании наглядного образа, слова и практических действий.**

Изобразительная, предметно-практическая, игровая деятельность и арт-терапия являются эффективными средствами коррекционной работы и формирования визуальной культуры у дошкольников и младших школьников, отстающих в учении, с ЗПР и нарушениями зрения [4].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М., 1967.
2. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6.
3. *Дьяченко О.М.* Воображение дошкольника. – М., 1986.
4. *Зорин С.С., Веретенникова Л.К.* Формирование визуальной культуры. – Глазов, 2002.
5. *Ильенков Э.В.* Об эстетической природе фантазии // Вопросы эстетики. – М., 1964.
6. *Ломов Б.Ф., Ботвинников А.Д.* Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М., 1979.
7. *Мухина В.С.* Генезис изобразительной деятельности ребенка: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1972.
8. *Неменский Б.М.* Мудрость красоты. – М., 1987.
9. *Сапогова Е.Е.* Ребенок и знак: психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула, 1993.
10. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. – Киев. 1988.
11. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном возрасте. – М., 1965.

Сергей Степанович Зорин – канд. психол. наук, доцент Глазовского государственного педагогического института, Удмуртская Республика.

Духовное здоровье ребенка и совместная творческая деятельность семьи

М.Г. Дрезнина



Инновационные формы взаимодействия образовательных учреждений и семьи становятся актуальным и непреложным требованием времени. Сегодня родители нуждаются в специальном пространстве поддержки их талантов, порой глубоко скрытых в силу особенностей ритма современной жизни. Очень важно, чтобы ребенок чувствовал в своих близких духовную силу, выражающуюся в мудрости и простоте, наполняющих жизнь семьи.

Издревле понятие «отчий дом» было для человека неисчерпаемым источником сил. Каков же современный дом? Согреет ли он теплом души и сердца, чем он наполнен?

Возрождение семейной культуры начинается с духовного оживления быта, наполнения минут совместной деятельности детей и родителей теплом любящих сердец.

Стремление разрешить названные проблемы и дать ответы на эти и другие вопросы, не терпящие отлагательства, в конечном итоге привело к созданию **программы возрождения семейного культурного творчества**. Ее тематику и содержание подсказала сама жизнь. Многолетнее ведение диагностико-коррекционной работы по преодолению различных социально-психологических проблем детей вывело специалистов на понимание сути происходящего – **нарушена гармония детско-родительских отношений**. Как бы многогранна ни была наша жизнь, тем не менее она должна строиться на едином стержне – крепких корневых традициях поколений. Возрождение этих традиций и есть важнейшая задача образовательной системы.

Программа, получившая профессиональное название **«Семейная креативная терапия»**, состоит из постоянно расширяющегося **цикла проектов**. Самыми популярными стали следующие: «Домашний музей», «Земля, на которой мы живем», «Семейное счастье», «Комната для души».

Проекты реализуются **в форме семейных творческих акций**. В ходе их осуществления одновременно решаются разные задачи: творческие, образовательные, психологические, экологические, культурологические. Эти акции могут проводиться как в стенах образовательного учреждения, так и на большом пространстве (в парках, специальных местах досуга).

Главная цель таких акций – укрепление семьи, вовлечение взрослых совместно с детьми в творческий процесс, во время которого происходит плодотворное общение. **Все участники акции создают единую художественную работу**. Это могут быть панно или художественные объекты, которыми затем можно украсить интерьер дома или образовательного учреждения, улицу или парки города.

Участником проекта может стать любой ребенок или взрослый, независимо от его художественных способностей. Технология творческого процесса предполагает такой уровень задач, который доступен каждому. Очень важно, что в наших проектах **дети и родители выступают на равных**, между ними происходит одновременно и взаимодействие, и соревнование. Атмосфера игры и фантазии дает возможность раскрыться друг перед

другом с неожиданной стороны. Глубже узнавая друг друга, дети и родители заметно сближаются. Такие социально-художественные акции, с одной стороны, направлены на раскрытие индивидуальности, с другой – дают почувствовать, что ты не одинок в этом мире, вокруг тебя много людей и вместе вы способны сотворить чудо.

Заключительный аккорд каждой акции – произведение коллективного творчества: декоративная работа или композиция из многообразных предметов, объединенных единой тематикой. Завершение работы всегда наполнено радостью сотворчества. Когда глазам участников предстает панно «Земля, на которой мы живем», состоящее из мозаики неповторимых миров, созданных фантазией взрослых и детей, всех охватывает чувство единения в порыве восхищения гармонией жизни!

Данная программа глубока и многопланова. **Ее основа – целостный подход к природе человека.** Это не только продуктивная деятельность взрослых и детей. Глубина духовно-нравственного содержания творческих акций создает определенную психологическую атмосферу. В связи с этим предусмотрено **психолого-педагогическое сопровождение каждого мероприятия.** К работе педагогов подключаются ассистенты-психологи. С помощью специально разработанных анкет, тестов, вопросов они помогают участникам творческого процесса глубже прочувствовать тему, плодотворно включиться в работу, вселяют уверенность в каждого, поднимают его самооценку. Наблюдение за изменением эмоционального состояния участников творческой акции – важнейшая задача ассистентов. Нередко в процессе самой акции складывается потребность в психотерапевтической поддержке.

Творческая акция является одновременно и **диагностическим, и коррекционно-реабилитационным мероприятием.** Фиксирование процесса дает богатую информацию для дальнейшего оказания глубокой и грамотной помощи в решении соци-

ально-психологических проблем участников. Анализ проведения акций – столь же значимый этап работы, как и непосредственная организация мероприятия, и потому весьма серьезное внимание уделяется документированию работы. Видео-, фото-, аудиоматериалы – не просто отчет о проделанной работе, это богатейший психологический материал для поиска подходов в целях оказания семье грамотной и своевременной помощи.

Отзывы на проведение акций показывают, насколько велика потребность взрослых и детей в подобных мероприятиях, восполняющих дефицит творческого раскрытия индивидуальности.

Каждая такая акция становится импульсом к изменениям во взаимоотношениях, в семейной атмосфере, к возрождению семейных традиций.

Проект «Домашний музей»

Как создать домашний музей, передающий незабываемую атмосферу отчего дома? Цель данного проекта – научить детей и взрослых превращать старые изношенные вещи домашнего обихода в предметы красоты и искусства, научиться украшать свой дом так, чтобы постепенно сложилась семейная творческая традиция воспитывать у детей бережное отношение к предметному миру, а в конечном счете – и к природе в целом. В процессе такой работы возникает особое взаимопонимание между детьми и взрослыми. Ведь каков будет мир ребенка, его дом, таким будет и его самочувствие, обеспечивающее его развитие. Мы играем с окружающими нас вещами, превращаем их во что-то волнующее, даем им вторую жизнь. Черный зонт выглядит радостно, потому что его украсили облака и желтое солнце, а его брат белый зонтик опечалился, потому что его накрыли серые тучи и унылый дождь. Но ведь так бывает и в жизни – сменяются чередой события, грустные и радостные. Мы открываем детям философию жизни, ее мудрое и целостное восприятие, а вещи – наши добрые друзья на этом пути. Проект учит при-

стальнее всматриваться в окружающий мир, искать и находить в нем свое особое место. «Домашний музей» показывает, что каждый может открыть в себе художника, сделать солнечно-нарядной свою среду обитания.

Проект «Земля, на которой мы живем»

Этот проект позволяет участникам проявить свой творческий потенциал, продемонстрировать личностные ориентиры и ценности. Здесь каждому предоставляется возможность выразить свое личное отношение к земле, на которой ты живешь, к тем делам и проблемам, которые нам предстоит решать. Все мнения и идеи по поводу этого проекта и его осуществления обсуждаются детьми и взрослыми в ходе дискуссии, проявляющей огромный смысл человеческой жизни. Участники дают свое название общей композиции.

Проект «Семейное счастье»

Данный проект проходит под девизом «Делаем вместе». Птица семейного счастья – многомерный символ, который предстоит различными способами воплотить участникам проекта. Им предстоит проявить умение сотрудничать в семье, уступать друг другу и радовать друг друга своими талантами. Каждая семья пишет свой рассказ о сказочной птице счастья, которая обитает в их доме: где она живет, как ее зовут, откуда она прилетела, какой у нее характер... Так рождается семейный идеал, объединяющий интересы и потребности каждого члена семьи. Завершив работу, дети и родители уносят с собой не только свое необычное произведение, но и воспоминание о тех чудесных минутах согласия и любви, которые они пережили вместе, когда писали рассказ.

Проект «Комната для души»

Основной целью этого совместного художественного проекта является создание каждым участником (ребенком и взрослым) пространства своей комнаты, где каждый предмет

рассказывал бы о хозяине. Участникам предоставляется возможность выразить атмосферу своего «уголка для души» через цвет, предметы, детали интерьера. Создание собственного мира – тема важная и актуальная в современной жизни. Сегодня дети часто стремятся проводить больше времени вне дома. Вот почему мы считаем столь необходимым проявить внимание к индивидуальным интересам и потребностям каждого члена семьи в создании своего личного пространства. Ведь нередко социально-психологические проблемы рождаются от невысказанности чувств. Поэтому так важно дать возможность каждому члену семьи обустроить «свой уголок» – безопасное и комфортное пространство. Представление «комнат для души» и рассказ о себе – интегративная часть проекта, позволяющая каждому участнику почувствовать себя значимым и признанным.

Все предлагаемые нами проекты имеют одну особенность – они вносят реальные позитивные изменения в жизнь участников творческого процесса.

Основы духовного здоровья детей закладываются в процессе общения со взрослыми, искренне и доступно раскрывающими ребенку систему своих ценностей, проверенных на жизненном опыте. И самая наглядная форма такого общения – продуктивное творчество, проявляющее неповторимый стиль каждого индивидуального культурного семейного пространства.

Мария Григорьевна Дрезнина – член Союза художников России, педагог дополнительного образования, г. Москва.

**«Психологический театр»
как средство коррекции негативного
поведения младших школьников**

Л.С. Новоселова

В наше нестабильное время учителям приходится много времени уделять заботе о дисциплине, что порой вынуждает их устанавливать в классе жесткие порядки. В результате дети меньше общаются друг с другом и с педагогом, т.е. не развивают свои социально-коммуникативные навыки, что неизбежно сказывается на их поведении.

Общение ребенка дома, к сожалению, подменяется просмотром телевизионных программ, не всегда удачных, или игрой на компьютере. Родители все меньше и меньше беседуют со своими детьми: взрослые постоянно заняты, и у каждого из них, как правило, есть свои личные трудности.

Если мы хотим, чтобы ребенок развивался и рос как личность, необходимо не только ориентировать его на наши требования, но и помогать ребенку следовать его собственным внутренним целям и желаниям. Обычно детям бывает легче осознать свои личные цели в творчестве.

Театр – одно из самых удивительных явлений человеческой культуры. Художественное произведение, поставленное в театре, разыгранное актерами на сцене, создает особую эмоционально-нравственную атмосферу.

Театральная игра очень близка к игре детей: она подобным же образом отражает сферу человеческих отношений. Основой театральной игры является роль-персонаж. Играя роль, ребенок играет себя, проигрывая лишь те действия, которые значимы для него по их внутреннему содержанию.

Особенность работы детей в театральной мастерской – отсутствие акцента на мастерстве. Основой здесь является **театральная игра как эмоциональное переживание**, освоение ребенком художественного заряда пьесы. То, что переживает ребенок в разыгранной им сказке (пьесе), как и в игре, становится для него реальностью. Ребенок активно действует в выбранной им роли, проникается чувствами своего персонажа, воспринимает как свои его радости и печали. В центре переживаний ребенка оказываются важные для него поступки людей, его собственные устремления и мечты.

Под влиянием художественного произведения, пережитого ребенком в ходе создания образа героя, могут создаваться значимые отношения с детьми и взрослыми, а также складываться моральные оценки, имеющие существенное значение для духовного развития и взросления ребенка, а следовательно, и его поведения.

Система коррекционно-развивающих занятий «Психологический театр» включает в себя следующие этапы.

1. Прочтение пьесы-сказки с последующим обсуждением характеров персонажей.
2. Репетиционные занятия.
3. Постановка сказки.
4. Показ постановки зрителям.
5. Интерактивное обсуждение постановки между непосредственными его участниками и зрителями. Подведение итогов.

Задачи «Психологического театра»:

- воспитывать у детей чувство самоуважения, взаимоуважения;
- развивать самосознание, навыки наблюдения и самонаблюдения;
- научить детей расшифровывать через сказку свои знания о мире и системе взаимоотношений в нем;
- научить думать над смыслом и неоднозначностью жизненных ситуаций;
- научить осознавать свои эмоциональные состояния и мотивы поведения.

Занятие № 1.

Цель: создание в классе атмосферы эмоционального подъема, доверия и взаимопонимания.

Занятие включает в себя традиционное приветствие, выразительное чтение пьесы-сказки с последующим обсуждением ее персонажей по фиксированному набору вопросов.

Ход занятия.

Психолог (ведущий занятия в театральной мастерской):

– Ребята, я хочу познакомить вас с одной очень интересной пьесой-сказкой. Слушайте внимательно.

Психолог объявляет название сказки – «Солдат и Царица» – и перечисляет ее действующих лиц. Выразительно читает пьесу-сказку в лицах. Затем задает детям вопросы:

– Ребята, сколько в этой сказке действующих лиц (персонажей)?

– Я бы хотела обсудить с вами характеры этих персонажей. Солдат – какой он? Какие у него черты характера? Какими качествами он обладает?

Далее идет совместное обсуждение каждого персонажа.

– Да, теперь мы действительно разъяснили для себя, кто есть кто в этой сказке. Кто из вас какую роль хотел бы сыграть и почему?

Далее идет распределение ролей, причем одну роль могут играть несколько человек. Психолог раздает детям слова пьесы.

– Наше занятие на сегодня закончено. В следующий раз будем разыгрывать сказку.

Занятия № 2–5 (репетиционные).

Цели:

1. Побуждать детей к выразительному показу характеров персонажей.

2. Развивать воображение и творческую фантазию.

3. Учить детей слаженно работать в коллективе.

В ходе занятий можно использовать музыкальные аудиозаписи, декорации и костюмы, изготовленные самими детьми, их родителями, педагогом.

Занятие № 6 (показ спектакля).

Ход занятия.

Психолог:

– Ребята, сегодня для вас ваши же одноклассники покажут сказку «Солдат и Царица». Слушайте и смотрите внимательно, потому что у меня будут к вам вопросы.

Показ спектакля.

Обсуждение.

После показа спектакля дети, включая артистов, садятся в круг на стулья. Психолог начинает интерактивное обсуждение спектакля с детьми по фиксированному набору вопросов:

1. Ребята, что вы чувствуете сейчас, посмотрев спектакль?

2. А теперь мне хотелось бы задать вопрос артистам. Скажите, пожалуйста, что вы чувствовали, исполняя роли персонажей, которые вам достались в спектакле?

Дети отвечают, психолог обобщает, делает выводы.

3. Скажите, пожалуйста, Дурак в этой сказке действительно дурак? Если нет, то почему?

4. Если бы Солдат не обратился к Дураку, что бы с ним было, как вы думаете?

Психолог обобщает: значит, дураком считали человека мудрого, думающего, не такого, как все остальные «умные люди».

5. А почему к человеку думающему не так, как все, относятся как к дураку?

6. Как вы думаете, почему Царица была такой злой? Может быть, ее родители не так воспитывали?

7. Ребята, а как нужно относиться к ребенку, чтобы он не вырос таким злым, как Царица?

8. Что Царица поняла, когда стала сапожницей?

9. Как вы думаете, Царица останется такой же злой или что-то изменится в ее поведении? Станет она добрее или она просто будет знать, что за причиненную боль нужно нести ответственность?

Психолог обобщает ответы детей.

10. Почему у Солдата ничего не получилось без помощи Дурака?

11. А почему Дурак не побоялся помочь Солдату?

Психолог обобщает: значит, чтобы себе помочь, необходимо быть решительным.

12. Скажите, ребята, а нужно ли терпеть зло, ненависть по отношению к себе в обычной жизни? Нужно ли защищать себя от этих нехороших эмоций?

Далее психолог завершает занятие. Подводит итоги. Благодарит детей за хорошую работу.

Приложение

«Солдат и Царица»

Русская народная сказка
в переложении Андрея Платонова
(инсценировка Л.С. Новоселовой)

Действующие лица:

Рассказчица

Царица

Солдат

Дурак

Сапожница

Сапожник

Вельможа

Сенные девушки

Рассказчица: Жила-была в старину сердитая Царица. Все ей было не по нраву. И то не так, и это не по ней, на всех она в обиде. С утра до вечера пороли, драли, лупили и повинных и неповинных – всех, кто Царице не угодил, а угодить ей никто не мог. Так уж и в обычай вошло. Особенно доставалось тем, кто к Царице был близок. Слуги коридорные, мужики, кучера и портнихи каждое утро от вчерашних розог чесались, а к нынешним готовились. Вот гуляет однажды Царица по саду, а Солдат возле будки на часах стоит.

Солдат (ухмыляясь): Ишь ты!

Царица (гневно): Ты чего ухмыляешься?

Солдат продолжает ухмыляться.

Царица (лопаясь от злости): Эй, вельможа, давать этому Солдату по двадцать палок каждый день с утра!

Рассказчица: С тех пор как встанет Солдат, получает двадцать палок. Измучился, исхудал наш Солдат, бить его не во что стало. А Царица

и забыла про него: пусть бьют! Он уж с умными людьми советовался, а они ему – терпи.

Солдат: Эх, не вам терпеть, а мне. Ну, раз умные не знают, как быть, пойду к Дураку!

Рассказчица: Пошел наш Солдат к Дураку, он при войске жил, старую одежду donaшивал, с кухни объедки подъедал.

Солдат: Э, видно, зря я пришел, ты мне тоже не поможешь! Ведь ты Дурак!

Дурак (смеясь): Как так не помогу! А не помогу, так и зла не сделаю, ты при своем останешься. Дай мне копейку! (*Солдат дает копейку.*) Пошли.

Солдат: Эх, далече мы зашли, пропала моя копейка!

Солдат и Дурак останавливаются перед домом Сапожника.

Рассказчица: Пришли они к Сапожнику, а у этого Сапожника была жена, сродственная с Царицей как родная сестра. За показ жены Сапожник брал по копейке с человека.

Дурак платит Сапожнику копейку, входит в дом вместе с Солдатом и видит: в доме стоит кровать, а на ней спит женщина – вылитая Царица.

Дурак: Вот была бы она царицей, она бы тебя палкой не била.

Солдат (соглашаясь): Не была бы! Жалко, что она сапожница, из нее бы царица хорошая вышла!

Дурак (смеется): А выйдет из нее царица!

Солдат: Да как выйдет-то?

Дурак: Ты где ночью на карауле стоишь?

Солдат: Нынче во дворце, в покоях буду стоять.

Дурак: Вот что! Я тебе ночью Сапожницу приволоку!

Солдат: Это к чему же? А Сапожник услышит?!

Дурак: Нет. Сапожник ничего не услышит. Он днем наработается и потом спит крепко, на нем хоть кривые гвозди выпрямляй – он не чует.

Солдат: А к чему мне Сапожница?

Дурак: Эх ты какой! А говорят – я дурак. Царица-то заснет, а ты и давай

ее мне сонную, а я тебе на руки – сонную Сапожницу. Царицу я унесу к Сапожнику, а ты Сапожницу в царские покои отнеси, покуда она не проснулась.

Солдат (раздумывая): А не страховито ли будет? При Царице и моргнуть нельзя, а ты ее к Сапожнику унесешь? А вдруг проснется, дознается – да она нам голову прочь!

Дурак: Царица целый день злится, с утра до вечера умается, а ночью спит-храпит – пузыри пускает. До своего времени она не проснется. А если и дознается, так я в дураках хожу, какой с меня спрос.

Солдат: Ишь ты, обдумал как! Так ладно будет, пожалуй, – тащи уж по темноте Сапожницу во дворец.

Под музыку Дурак и Солдат меняют Царицу и Сапожницу между собой.

Рассказчица: А как наступило утро, проснулся первым Сапожник...

Сапожник теребит Царицу.

Сапожник: Подымайся, баба! Пора!

Царица: Чего пора? Ты кто такой? *(Закрывает глаза, опять ложится на кровать.)*

Сапожник: А ты кто такая?

Царица (кричит гневно): Ах ты негодный! Ах ты окаянный! Да ведь я Царица!

Сапожник: Ах, ты царица? *(Начинает гоняться по комнате за Царицей с сложенным ремнем.)* Ах, ты царица? Ишь ты, бездельница, ишь ты, негодница, – только спать здорова! Я тебе дам – царица! Я тебе покажу, как мужу своему не подчиняться!

Царица: Эй, кто там! Забить этого негодяя насмерть! *(Оборачивается по сторонам, затем говорит в сторону:)* Что такое! Видно, я померла и в ад попала – так это, верно, дьявол! *(Подходит к кровати и опять ложится.)*

Сапожник: Эй, жена, чего не встаешь?

Царица: Отвяжись от меня, я Царица.

Сапожник: Как так – ты опять царица? *(Хлопает Царицу по плечу с негодованием.)* Поднимайся, тебе

говорят, – картошку вари, самовар ставь, комнату убирай, портки мне заштопай! Ишь ты, притворщица!

Царица (в сторону): Опять меня этот дьявол бить да хлопать будет! Больно, ведь меня раньше никогда не били, я даже не знала что такое боль *(вздыхает)*. Что же, буду одеваться. *(Переодевается в платье Сапожницы, начинает хозяйничать по дому, ничего у нее не выходит, из рук все валится.)*

Сапожник (входя): Давай, давай веселей поворачивайся! Обед готов? *(Царица кивает.)* Неси быстрее! *(Начинает есть, морщится.)* Ты и вправду, должно, царица: ничего делать не умеешь. Таких щей и псы не едят *(отодвигает миску, грозно смотрит на Царицу)*. Ладно, не умеешь щи варить, так хоть голову мне расчеши! Я сейчас прилягу, а ты меня расчесывай.

Рассказчица: Так и жила Царица у Сапожника – жила да мучалась; три дня жила! А Сапожница проснулась в Царицыной постели, огляделась кругом – видит, приятно везде.

Сапожница: Аль я в раю? Век того не видала, что вижу!

В спальню входят четыре горничные девушки, стоят в стороне, подойти боятся.

Сапожница: Вам чего надо?

Сенные девушки: Здравствуй, матушка Царица! А мы тебя одевать пришли!

Сапожница: А я сама оденусь, или я калека? *(Девушки стоят.)* Чего же вы стоите? Неужели дела у вас нету, бездельницы?

Сенные девушки (глядя на плетку у табуретки): А бить-то когда нас будешь, матушка? Теперь или после?

Сапожница: Да за что же вас бить? Вам больно будет!

Сенные девушки: А за то, матушка Царица, что вам сердчать надо!

Сапожница: Вы что, дурочки, что ли, совсем?! Идите прочь, делом займитесь.

Девушки уходят.

Сапожница: Чего это? Царица я, что ль? Знать, и правда царица. Ну что ж,

и царицей теперь побуду, сапожницей-то успею, пусть муженек мой по мне поскучает. Царицей-то оно легче быть!

Рассказчица: Вот живет она царицей и день, и два. С утра до вечера с ней Вельможа ходит, все ее желания исполняет.

Появляется Вельможа, пристраивается за Царицей.

Сапожница идет по сцене, грызет семечки, которые Вельможа держит для нее в горсти, руку на отлет вытянул. Проходит она мимо Солдата.

Сапожница: Ты чего ухмыляешься? Мне, что ль, обрадовался?

Солдат: Тебе, матушка!

Сапожница: А чего радуешься, я тебе добра не сделала. Чего ты хочешь?

Солдат: А того хочу, матушка, пусть меня палками не бьют! Второй год с утра спозаранку колотят, мясо с костей стерли!

Сапожница: За что же тебя?

Солдат: За ухмылку, матушка.

Сапожница: Ну, скажи заднему, пусть тебя не бьют (*показывает на Вельможу пальцем*).

Солдат: Нет уж, матушка, заднему я говорить не буду, ты у нас передняя, ты сама упомни и прикажи!

Сапожница: Ишь ты, какой вьедливый! Ладно уж, я сама прикажу и бумагу напишу – не будут тебя бить!

Солдат: И других! Прочих пусть тоже не бьют, матушка!

Сапожница: Аль многих здесь бьют?

Солдат: Да почитай что почти всех, матушка, колотят. Истерлись люди при дворе, а все терпят!

Сапожница: Дураки они, что ль?

Солдат: Не могу знать, матушка!

Рассказчица: В тот же день Сапожница-царица дала повеление, чтоб никого в ее царстве не били и не смели даже касаться палкой человека.

Сапожница (говорит в зал): Ну да ладно, пойду погляжу издали, как там мой Сапожник поживает, небось горюет по мне!

Рассказчица: Собралась наша Сапожница-царица и пошла из

дворца к домишку Сапожника, за ней Вельможа идет.

Сапожница-царица подходит к дому Сапожника и видит, что он не один.

Сапожница: Ах ты, бессовестный! Ах ты, такой-сякой! (*Хлопает мужа по затылку, с него слетает картуз, между ними начинается потасовка.*)

Рассказчица: Вот только теперь Сапожник понял, кто его настоящая жена! Взяла Сапожница мужа за руку, повела домой и про царство свое забыла! Царица тоже скрипнула зубами на Вельможу и пошла во дворец. Как явилась она во дворец и узнала, что бить, лупить, драть и пороть никого нельзя, – закипело злобой сердце Царицы. Позвала она кого ни на есть, – чтоб ударить кого было, да вспомнила, как жила она у Сапожника: как бы опять ей в жены к нему не попасть, и оставила волю Сапожницы как есть. И Солдат с Дураком довольны остались.

Литература

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2000.
2. *Бачков И.В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2001.
3. *Карпенко И.А.* Театральная мастерская как средство коррекции психологических нарушений развития детей после лечения онкологических заболеваний// Семейная психология и семейная терапия. 2001. № 3.
4. *Новоселова Л.С.* Групповая сказкотерапия (развивающие занятия для учащихся 2–3-х классов начальной школы// Начальная школа плюс До и После. 2002. № 10.
5. Солдат и Царица: Русские народные сказки в обработке А. Платонова. – М.: Сов. Россия, 1989.

Лариса Сергеевна Новоселова – педагог-психолог ГОУ Прогимназия № 1801, г. Москва.

Стихотворения о природе на уроках чтения

И.Л. Литвиненко



За годы работы в школе я сделала вывод, что у многих моих коллег методика обучения анализу стихотворения о природе на уроках чтения вызывает большие трудности. Не один раз мне приходилось начинать работу с детьми не с 1-го класса, а со 2-го или даже 3-го, и я всегда сталкивалась с тем, что детям не нравятся страницы в учебнике по чтению, где есть стихи о природе; дети не умеют видеть красоту слова, красоту природы, запечатленную в стихотворном тексте, не любят учить стихи наизусть. Причина такой нелюбви к стихам – это неумение соотносить поэтическое слово с реальными картинками природы, сложность в восприятии смыслового значения слова вообще.

Мне доводилось слышать признания учителей, что они не знают, как сделать работу по обучению анализу стихотворения о природе на уроках чтения интересной для детей, как добиться того, чтобы урок прошел насыщенно и увлекательно.

Многие мои коллеги считают, что на работу со стихотворением достаточно отводить 20–30 минут урока, а в оставшееся время детей нужно чем-то занять. Получается, что обучение анализу стихотворения о природе – белое пятно в методике обучения чтению.

Через стихи дети учатся чувствовать красоту природы, понимать ее язык, обогащают свой словарный запас. Некоторых детей уроки анализа стихотворений о природе побуждают к собственному творчеству. Такие уроки несут в себе большой воспитательный заряд.

Мой подход к методике обучения анализу стихотворений о природе опирается на использование ме-

тода интеграции. Я стараюсь такие уроки чтения проводить в тесной связи с уроками русского языка, рисования, чтобы дети смогли прочувствовать красоту природы, запечатленную в стихотворении, чтобы они смогли увидеть в нем образ самого автора.

Очень часто после уроков анализа стихотворения предлагаю детям дома попробовать себя в роли композиторов – сочинить музыку к изученному стихотворению. И дети с удовольствием творят! На следующих уроках они, не стесняясь, поют стихотворения, а не просто рассказывают их наизусть. Такие задания раскрепощают детей, развивают у них творческие способности, способствуют появлению интереса к урокам чтения.

На таких уроках большое внимание также уделяю развитию навыков выразительного чтения стихотворения. Дети готовятся к нему: под моим руководством они подчеркивают в стихотворении слова, на которые падает логическое ударение, указывают карандашом длительность пауз (|| – точка, многоточие; | – запятая, точка с запятой). Также перед чтением обговариваем с детьми, с какой интонацией, каким голосом нужно читать определенные места. Поскольку в классе 25–30 человек, а читать хочется всем, практикую чтение хором, квартетом, трио, дуэтом, при этом настраиваю детей на то, чтобы они при чтении слушали друг друга.

Чтение детей оценивает жюри. В его состав входят три ученика, которых выбирает класс или назначаю я. В итоге в роли жюри бывают все дети.

Когда дети читают или рассказывают наизусть стихотворение, жюри внимательно слушает. Затем свои оценки жюри объясняет, анализируя чтение детей. Анализ, как правило, начинается с того, что жюри отмечает всё самое удачное.

Схема анализа чтения стихотворения всегда перед глазами детей. Она такова:

1. С чувством ли читал?
2. Соблюдал ли нужную интонацию?
3. Правильно ли выдерживал паузы?
4. Правильно ли ставил логическое ударение?
5. Выделял ли голосом особые места?
6. Не было ли при чтении ошибок в словах?

В процессе такой работы у детей развиваются внимание, аналитические способности, умение оценивать работу других.

Особо важное место в системе развития речи школьников занимает пересказ. Очень часто на уроках чтения или русского языка после полного анализа стихотворения о природе я предлагаю детям перевести данное стихотворение на язык прозы, т.е. пересказать. Прежде чем приступить к записи текста-пересказа, говорю детям: «Представьте: все, что описал поэт в своем стихотворении, вы увидели сами, прочувствовали эти картины природы, но у вас нет такого дара – писать стихи. Тем не менее вы можете описать увиденные вами картины природы языком прозы».

Перед записью пересказа стихотворения проводится большая подготовительная работа. Дети выделяют главную картину, настроение каждой строфы стихотворения, пересказывают отдельно каждую строфу языком прозы. После работы над отдельными строфами дети пересказывают языком прозы полностью все стихотворение, затем самостоятельно письменно излагают свой пересказ.

В ходе такой работы у детей развивается речь (дети подбирают синонимы, учатся правильно строить предложения). Также подобная работа приучает детей к самостоятельному наблюдению за картинами природы и описанию увиденного как языком прозы, так и стихотворным языком.

Чтобы дети глубже поняли смысл, настроение стихотворения, предлагая им проиллюстрировать его на уроках рисования. Готовясь к этой работе, дети рисуют **словесную картину** к каждой строфе. В ходе словесного рисования выясняем, что мы видим на этой картине на первом плане, на втором, на заднем плане, выбираем нужные цвета, обговариваем, как лучше расположить альбомный лист.

Описанная работа над стихотворением (анализ, выразительное чтение, письменный пересказ, иллюстрирование) способствует не только развитию речи, навыка выразительного чтения, но и эмоционально-эстетическому развитию ребенка. «Пропуская» стихотворение через себя, ребенок учится видеть красоту природы, описанную в стихотворении, глазами автора, становится внимательнее не только к окружающей природе, но и к самому себе.

В качестве примера приведу **отрывок урока чтения в 3-м классе**.

Цели урока:

1. Познакомить детей со стихотворением С. Есенина «Поет зима – аукает...». Продолжить работу по обучению выразительному чтению.

2. Развивать умение понимать чувства автора, образное мышление, речь.

3. Продолжить работу по воспитанию любви к природе, сострадания к животным.

Тип урока: итоговый урок по творчеству С. Есенина.

Оборудование: портрет С. Есенина, картина зимнего леса, карточки с оценками (для жюри), план анализа чтения стихотворения.

Ход урока.**I. Организационный момент.**

Учитель поет по одному куплету из песен на стихи С. Есенина:

1. Клен ты мой опавший,
Клен заледенелый,
Что стоишь нагнувшись
Под метелью белой?

2. Не жалею, не зову, не плачу,
Все пройдет, как с белых яблонь
дым!
Увяданья золотом охваченный,
Я не буду больше молодым!

3. Отговорила роща золотая
Березовым веселым языком,
И журавли, печально пролетая,
Уж не жалеют больше ни о ком.

– Узнали ли вы эти стихи? Кто их автор?

– Почему в народе этого поэта называют «певцом русской природы»?

II. Сообщение темы урока.

– Сегодня мы вспомним стихи С. Есенина, интересные моменты из его биографии; познакомимся со стихотворением «Поет зима – аукает...», будем учиться читать его выразительно.

Дети зачитывают наизусть отрывки стихов. На доске вывешены их рисунки к стихотворениям.

III. Вступительная беседа.

– Какие стихи С. Есенина вы знаете?

– О чем эти стихи? (*О природе.*)

– Какое определение подходит к стихам С. Есенина?

Дети высказывают свое мнение: стихи Есенина очень певучие. Многие из них композиторы положили на музыку.

– Почему поэт воспевал красоту русской природы?

Один из учеников выступает с заранее подготовленным рассказом:

– С. Есенин родился на Рязанщине в 1895 г. Детство и юность он провел в деревне Константиново, расположенной на высоком берегу

над рекой Окой. Будучи с детства очень впечатлительным, Есенин не мог остаться равнодушным к красоте русских полей и лесов. Свое восхищение картинами родной природы поэт передал в стихах. Его стихи по сей день живут с нами, многие из них мы поем.

IV. Первичное знакомство со стихотворением.

Читает подготовленный ученик.

На доску вывешивается иллюстрация с изображением зимнего леса.

– Послушайте, как поэт С. Есенин описал зимний лес в своем стихотворении «Поет зима – аукает...». Посмотрите на иллюстрацию. После знакомства со стихотворением вы должны будете сказать, к какой части стихотворения ее можно отнести.

– Что изображено на картине? Какие строки из стихотворения можно отнести к этой иллюстрации?

Ученики описывают картину.

V. Анализ произведения.

– Прочитайте стихотворение самостоятельно вполголоса. Подчеркните непонятные слова и выражения.

Дети сами объясняют значение непонятных слов и выражений. Каждую строфу они читают про себя и вслух. Учитель дополняет объяснения детей. Дети словесно рисуют картину по первой строфе.

– Поработаем с первой строфой стихотворения. Как вы понимаете выражение «Поет зима – аукает»? (*Зимой метут метели, воют вьюги.*)

– С кем автор сравнивает зиму? (*С человеком.*)

– Какие слова подтверждают это? (*Поет, аукает.*)

– «Мохнатый лес» – это какой лес? (*На ветках острые иголки, пушистый снег.*)

– Как вы понимаете слова «лес баюкает»? (*Зима как бы укачивает лес, чтобы он спал; так мать убаюкивает ребенка.*)

– Что значит «стозвон сосняка»? (*Сосен в лесу много, они высокие*

и все одновременно качаются и шумят.)

— Как вы понимаете слова «с тоскою глубокою плывут облака»? (Они плывут по небу низко, медленно. Здесь передано настроение автора.)

— Что значит «седые облака»? (Они белые: в них снег.)

— Итак, какую картину вы нарисовали бы по первой строфе?

— О чем первая строфа? (О красоте зимнего леса, о задумчивом, печальном настроении.)

— Прочитайте про себя вторую строфу и найдите строчки, в которых изображена метель.

— С чем сравнивается метель? (С шелковым ковром. Ветер поднимает снег в воздух и расстилает его, как тонкий шелк.)

— Найдите строчки, в которых говорится о воробышках.

— Как автор называет воробьев? («Игривые», «детки сиротливые».)

— Как вы понимаете смысл слова «игривые»? (Воробьи не сидят на месте, они всегда прыгают, летают, как будто играют.)

— Почему воробышки сравниваются с «детками сиротливыми»? (Им холодно, они дрожат. Детям, у которых

нет родителей, тоже не хватает тепла, только душевного.)

— Почему воробьи прижались именно у окна? (Из дома идет тепло — они греются. Наверное, еще надеются, что человек их накормит, ведь сытому не так холодно.)

VI. Физминутка.

— Еще раз прочитаем хором вторую строфу. Какой звук ясно слышим? ([р].)

— Что напоминает звук [р]? (Рычание собаки, рев вьюги и т.п.)

— Почему автор использует слова, в которых часто встречается звук [р]? (Чтобы передать характер вьюги.)

— Какой у вьюги характер? (Свирепый, беспощадный.)

— А сейчас встаньте из-за парт и представьте себя воробышками.

Дети изображают воробьев.

— Как вы себя чувствуете в такую погоду?

— Покажите, как вы замерзли.

— Что нужно сделать воробьям, чтобы согреться? (Попрыгать, полетать.)

— Прыгаем на левой лапке... на правой лапке... Полетаем...

— Ну что, воробышки, согрелись?

— А теперь садимся на ветки и работаем дальше.

VII. Продолжение работы.

Дети работают в парах. Один ученик у доски.

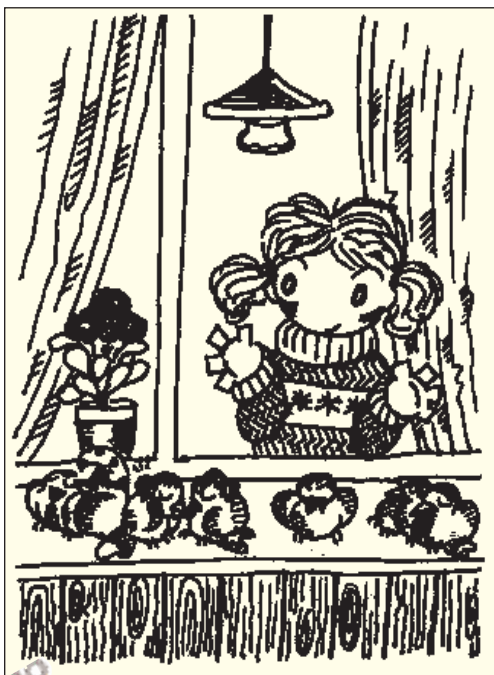
— Прочитайте про себя третью строфу, подчеркните слова, которыми автор называет воробьев, и глаголы, обозначающие действия воробьев. (Озябли птички малые, жмутся плотней.)

— Какое отношение чувствуется в словах «малые птички»?

— Как вы понимаете значение слова «озябли»? (Замерзли.)

— Какие чувства вызывают у поэта воробышки? (Грусть, жалость, сострадание.)

— Напишите на листочках слова, которыми поэт называет воробьев.



(«Воробышки игривые», «детки си-
ротливые», «пташки малые», «голод-
ные, усталые».)

Дети сравнивают свои записи с запи-
сями ученика, который работал у доски.

– В словах «воробышки», «детки»,
«пташки» выделите суффиксы.

– Проверим.

– Какое значение несут эти суф-
фиксы? (*Уменьшительно-ласкатель-
ное значение.*)

– Замените эти слова с уменьши-
тельно-ласкательными суффиксами
словами без суффиксов. (*Воробьи,
птицы.*)

– Почему С. Есенин использовал в
стихотворении слова с этими умень-
шительно-ласкательными суффикса-
ми, а не называл воробышков просто
воробьями, детьми, птицами? (*Через
уменьшительно-ласкательные суф-
фиксы в словах выражается отноше-
ние автора, видна его любовь, жа-
лость к этим птичкам.*)

– Как автор показывает, что пти-
цам становится еще холоднее? Из
каких строчек это видно? (*«А вьюга
с ревом бешеным... / И злится все
сильней».*)

– С кем автор сравнивает вьюгу?
(*Со злым человеком.*)

– Что хотел автор донести до чита-
телей этими строчками? (*Птицам зи-
мой тяжело: им голодно, холодно.*)

– Поработаем с четвертой строфой.
Прочитайте ее про себя. Представьте
эту картину. Запишите на листочках
по одному вопросу по содержанию
данной строфы.

– Итак, задаем свои вопросы классу.

Дети:

– Почему пташки дремлют у мерз-
лого окна?

– Что им снится?

– Какой снится воробышкам в сту-
деную зимнюю пору весна?

– Как вы понимаете эти строчки?

– Почему воробышкам снится
весна?

– Какие чувства выразил автор в
этой строфе? (*Сострадание и надеж-
ду: придет весна, будет тепло,
пташки согреются...*)

VIII. Обобщение.

Дети работают самостоятельно.
Один ученик у доски. Чтение детей
оценивается жюри.

– Итак, какова тема стихотворения?
(*Зима, зимние картины.*)

– Какие чувства, настроение выра-
зил поэт? (*Любование картинами
зимы, грусть, сострадание, надежду
на лучшее, ...*)

– Познакомившись с этим стихотво-
рением, что вы можете сказать о
С. Есенине как о человеке? (*Он
любил все живое, понимал красоту
природы, чувствовал ее, ...*)

– Мог ли написать такие красивые
строчки человек, который редко быва-
ет наедине с природой?

– Чтобы написать такие красивые
стихи, мало просто любить природу,
надо быть еще и очень наблюдатель-
ным, иметь развитое воображение.

– Какие размышления, чувства воз-
никли у вас после знакомства со сти-
хотворением С. Есенина?

IX. Выразительное чтение.

1. – Подчеркнем карандашом слова,
на которые падает логическое ударе-
ние.

2. – Карандашом отметим паузы
(|| – точка; | – запятая).

3. – С каким чувством будем читать
о весне? (*Мечтательно.*)

– Как будем читать о воробьях?
(*Ласково, с жалостью.*)

– Как прочитаем о вьюге? (*Суровым
голосом, громче.*)

4. – Читаем хором.

– Читает квартет.

– Читает трио.

– Читает дуэт.

X. Домашнее задание.

Ирина Леонидовна Литвиненко – учитель
школы № 1, г. Салехард Тюменской обл.,
Ямало-Ненецкий автономный округ.

Сочинение экологических и валеологических сказок с младшими школьниками

Е.Г. Новолодская

Мир детства полон сказок и чудес, солнечных лучей и радостного смеха. Для учителя начальных классов важно создать и сохранить положительный эмоциональный настрой детей на обучение в школе, способствовать дальнейшему развитию их творческих способностей, фантазии и воображения. Одной из эффективных методик работы учителя с учащимися в данном аспекте является сочинение сказок.

Сочинять сказки можно на уроках по любой дисциплине, в том числе и по окружающему миру. Данную форму работы мы реализуем в течение пяти лет со студентами отделения учителей начальных классов педагогического факультета в период прохождения ими практики в школе. Студенты сочиняют с учениками сказки фенологического*, экологического и валеологического содержания.

Методика сочинения сказок включает несколько этапов:

- обсуждение с младшими школьниками сказок экологического и валеологического характера, созданных детскими писателями, например В. Бианки «Чей нос лучше» (о приспособительных особенностях клюва у птиц), К. Чуковского «Мойдодыр», «Федорино горе» (о значении соблюдения личной гигиены) и др.;

- придание известным народным и авторским сказкам экологического или валеологического сюжета, например, как герои сказки «Репка» каждый день делали зарядку и без труда собирали свой урожай;

- сочинение сказки на заданный сюжет в микрогруппах или по цепочке;

- сочинение детьми собственных сказок (на уроке – индивидуально или в микрогруппах и дома с родителями);

- красочное оформление своих произведений;

- проведение внеклассного мероприятия, например «Вечера сказок», организация выставки лучших работ.

Предлагаем вниманию коллег некоторые сочинения учеников школ г. Бийска и Алтайского края (частично отредактированные). Анализ выполненных детьми работ позволил выделить ряд особенностей, характерных для сочиненных ими сказок, выделить несколько их типов.

Экологические сказки

1. В основе сюжета лежит известная сказка, героям которой приписываются природоохранные действия.

Сказка про репку

Посадил Дед репку, а она не растет. Позвал Дед Бабку. Она ему говорит: «Репку полить надо». Принес Дед ведро воды из речки, а она серая, грязная. Позвали они Внучку. А Внучка им говорит: «Нельзя такой водой поливать. В нашу речку завод спускает отработанную воду. А очистные сооружения завод еще не построил». Принесла Внучка воды из родника и полила репку.

Ждут Дед с Бабкой, а репка не растет. Решили они землю порыхлить. Позвали Жучку. Стала Жучка лапами землю рыхлить и вытащила пакеты, бумажки, бутылки. Устала Жучка, позвала Кошку. Стали они вместе мусор убирать. Тут и репка стала расти.

Прибежала Мышка, нарисовала пакеты: «Не мусорить!», «Не засорять!» – и поставила их возле репки и речки. А осенью выросла репка большая-пребольшая, и все ее дружно съели.

2. Сказочный герой рассказывает об изменениях, происходящих в его жизни, о своих защитных приспособлениях и т.п.

* См.: Начальная школа плюс До и После. 2004. № 7. С. 60–67.

Приключения Листика

Здравствуйте! Меня зовут Листик! Я родился весной, когда почки начинают набухать и распускаться. Чешуйки моего домика-почки раскрылись, и я увидел, как прекрасен мир. Солнышко своими ласковыми лучами прикасалось к каждому листочку, каждой травинке. И они улыбались в ответ. Вот пошел дождик, и мой ярко-зеленый наряд покрылся каплями, словно разноцветным бисером.

Как весело и беззаботно пролетело лето! Птицы чирикали целыми днями на ветках моей мамы Березки, а по ночам теплый ветерок рассказывал мне о своих путешествиях.

Время летело быстро, и я стал замечать, что солнышко светит не так ярко и уже не греет. Ветер подул сильный и холодный. Птицы стали собираться в дальнюю дорогу. Однажды утром я проснулся и увидел, что мое платье стало желтым. Сначала я хотел заплакать, но мама Березка меня успокоила. Она сказала, что пришла осень, и поэтому все вокруг меняется.

А ночью сильный ветер сорвал меня с ветки и закружил в воздухе. К утру ветер утих, и я упал на землю. Здесь уже лежало много других листьев. Нам было холодно. Но вскоре с неба посыпались белые хлопья, похожие на вату. Они укрыли нас пушистым одеялом. Мне стало тепло и спокойно. Я почувствовал, что засыпаю, и спешу с вами попрощаться. До свидания!

Одуванчик

Жил-был Одуванчик. Он рос на лесной поляне среди яркой зеленой травы и красивых цветов. Каждое утро он умывался прозрачной росой и раскрывал свои желтые лепестки навстречу солнышку. Малыш радовался ему, с удовольствием знакомился с другими жителями своей поляны. К ним в гости прилетали разноцветные бабочки, шумные шмели и маленькие божьи коровки.

Прошла неделя, другая. Одуванчик заметил, что его желтые лепестки стали превращаться в белые пу-

шистые зонтики. Вскоре он весь превратился в пушистый шарик. Однажды подул сильный ветер, оторвал Одуванчик-шарик от стебля и поднял над поляной.

Поляна была прекрасна. Одуванчик еще больше полюбил свой дом и захотел рассказать о нем всем. Он распался на множество маленьких зонтиков, которые полетели в разные стороны убедить людей, чтобы все берегли природу, любили свой дом. Чтобы во всех уголках планеты были такие прекрасные поляны.

3. В основе сюжета сказки лежит спор между главными героями на экологическую тему.

Сказка про Кактус

В одном доме на окне стояли Герань и Кактус. Герань говорит Кактусу: «Почему ты весь в колючках? Сбрось их. Они тебе совсем не нужны». А Кактус отвечает: «Они мне помогают». Герань удивилась: «Чем же, интересно? Вот мои широкие листья и нежные цветы действительно помогают – они меня украшают. А ты в своих колючках очень страшный».

Однажды хозяева дома уехали в гости, а цветы полить забыли. Герань заболела, совсем зачахла – ей хотелось пить, ее листочки повисли, а цветы засохли. А Кактус не хотел пить. Герань спросила: «Как тебе это удастся?» Кактус ей объяснил: «Вот ты говорила, что у меня колючки некрасивые. Может быть, и так. Но это мои листья, в таком виде они испаряют очень мало воды. В моем виде оттолстом мясистом стебле накапливаются ее запасы. А твои листья испаряют много воды, поэтому тебе все время хочется пить».

Вскоре приехали хозяева дома, полили цветы. С тех пор Герань и Кактус стали дружить.

4. В сказках описаны ощущения объектов природы, их грусть и отчаяние из-за неправильной хозяйственной деятельности человека, его варварского поведения в природе.

Сказка о Ветерке

Жил-был Ветерок. У него было много хороших друзей: травка, птички, бабочки. А еще у него были папа Северный Ветер и мама Прохлада. Мама рассказывала Ветерку о далеких странах, где жили люди. Но родители строго-настрого запретили туда летать своему озорному сынишке.

Но однажды Ветерок заигрался, заблудился и оказался в большом незнакомом городе. Он увидел высокие дома, много машин и людей. Вдруг Ветерку стало очень плохо. Он начал задыхаться от выхлопных газов машин и дыма из труб заводов.

Ветерок не захотел здесь оставаться ни минуты. Ему не понравился город людей. Он загрустил, вспомнил свою родную полянку с ароматом цветов и полетел ее искать.

Елочка

В хвойном лесу на опушке росла Елочка. У нее были пушистые иголочки. Когда солнышко освещало Елочку своими лучами, она говорила: «Доброе утро, солнышко!» – и протягивала ему свои мохнатые лапки.

Наступила зима. Она украсила Елочку серебристым инеем. Елочка стала просто красавица. И была очень довольна собой. Но однажды прилетела Ворона, села на ее верхушку и сказала: «Недолго тебе осталось собой любоваться. Скоро Новый год. Придут люди, срубят тебя и унесут к себе домой. Сначала они нарядят тебя шариками и гирляндами, а потом выбросят на улицу, на мороз!» Не поверила Елочка таким словам. Решила, что Ворона просто ей завидует.

Через несколько дней Елочка проснулась от сильного шума, треска, чьих-то голосов. Она первый раз увидела человека. Он рубил топором елки и складывал их в кучу. Вдруг Елочке стало больно, и она заплакала капелюками смолы.

Сейчас она стоит во дворе дома в сугробе. Иголочки ее пожелтели, осыпались, ее красота исчезла. А в лесу без этих красивых елочек стало

пусто и печально, воздух стал грязнее и зверушек стало меньше.

5. Сказка заканчивается оптимистически, показывает, как дети могут оказать реальную помощь природе.

Как дети Скворцу помогли

Жил да был Скворец. Осенью он улетал в тридцатое царство-государство. Весной возвращался домой, на свое любимое дерево, выводил птенцов, кормил их гусеницами и жучками.

Однажды вернулся Скворец после зимовки и не нашел своего домика. Люди срубили дерево. Расстроился Скворец, перестал петь свои песни и улетел в другие края. А вокруг появилось много насекомых-вредителей. Они поедали все растения. Взрослые поняли свою ошибку, позвали Скворца назад, но он не вернулся.

Тогда дети решили помочь. Они построили домики и повесили их на самые высокие деревья. Понравился Скворцу новый домик, он вернулся не один, а со своими друзьями. Стали они песни петь, птенцов выращивать. Дети были очень рады.

6. Герои сказки – животные и растения – самостоятельно исправляют ошибки проведения человека в природе.

Лесные друзья

Слетел желтый Лист с дерева, и понесло его, как парус, по лесному морю. Летел Лист, летел и опустился на иголки Ежа. Еж ему говорит: «Я собираю друзей, чтобы очистить поляну от мусора, который оставили после отдыха невоспитанные туристы». Лист согласился помочь. Отправились они по тропе к поляне. И увидели маленький холмик земли, из которого торчала голова Крота. Друзья позвали его с собой на полянку. Пришли они на место и увидели много оберток от конфет, пакетики от чипсов и сока. Дружно они взялись за работу! Крот вырыл ямку, Еж собрал на иголки весь мусор и принес к ямке. А Листик летал над Ежи-

ком и помогал сбрасывать мусор в ямку. Потом они дружно засыпали ее землей, Еж утоптал землю, Листик все подмел, и довольные друзья с радостью осмотрели окружающий их лес и свою красивую поляну. Природу нужно беречь!

Валеологические сказки

1. В основе сюжета лежит известная сказка, и ее герои участвуют в здоровьесберегающей деятельности.

Красная Шапочка

Жила-была девочка, и звали ее Красная Шапочка. Эту шапочку ей подарила бабушка на день рождения. Однажды пошла девочка к своей бабушке и понесла ей пирожки. А дорога шла через лес. Решил Волк обогнать Красную Шапочку и съесть ее и бабушку. Но девочка была спортсменкой – она занималась бегом и каратэ. Как ни старался Волк, а Красная Шапочка вперед пришла к бабушке. И он остался ни с чем!

Гуси-лебеди

Жили-были сестрица Аленушка и братец Иванушка. Аленушка была опрятной девочкой – утром умывалась, чистила зубы, делала зарядку, свою комнату приводила в порядок. А Иванушка был лентяй и грязнуля.

Однажды прилетели Гуси-Лебеди и унесли братца Иванушку. А девочка следом побежала и проследила, куда Гуси-Лебеди приземлились. Оказывается, это было жилище Бабы Яги Костяной ноги. Спряталась Аленушка среди деревьев. А Баба Яга связала Иванушку и пошла за дровами, чтобы печь затопить, мальчика-грязнулю сварить и съесть. Заскочила девочка в дом, схватила брата, и они побежали, что было сил!

Но Гуси-Лебеди заметили детей и пустились вдогонку. Бегут дети, а на их пути Река и лодка. Просит Аленушка: «Помоги нам, Река, перевези на другой берег!» А Река им отвечает: «Умойтесь моей водицей!» Не хо-

тел Иванушка умываться, но Гуси-Лебеди все ближе. Делать нечего. Умылся – и так ему хорошо стало, свежо. Вдохнул он глубоко, и сил прибавилось. Переплыли дети реку и побежали дальше.

Но Гуси-Лебеди опять приближаются. А на пути стоит Березка. Просят сестра с братом: «Березка, спрячь нас!» А Березка отвечает: «Расчешитесь гребешком из моей веточки». Не хотел Иванушка расчесываться, но Аленушка его заставила. Причесался мальчик, стал опрятным – даже сам себе понравился. Отряхнул он свои штанишки, заправил рубашку, вытер обувь. Подлетели Гуси-Лебеди и не узнали Иванушку – подумали, что это другой мальчик. Так и улетели. Дети благополучно добрались домой. И с тех пор Иванушка всегда соблюдал чистоту.

2. Сказка, где сравниваются возможности главных героев, один из которых занимается здоровьесбережением, а другой – нет.

Заяц и Еж

Однажды встретились Заяц и Еж. Заяц и говорит деловитым тоном: «Ну что, давай со мной наперегонки бежать». А сам никогда спортом не занимался, не закалялся. Еж согласился бежать. Он не испугался, потому что вел подвижный образ жизни: поднимал гири-яблоки, обливался водой из ручья, бегал по лесу в поисках грибов.

Вышли соперники на полянку. Раз, два, три – и побежали. Заяц немного пробежал и стал задыхаться, лапы подкосились, и он упал. А Ежик добежал до финиша, а потом вернулся к Заяцу и помог ему подняться. С тех пор Заяц больше никогда не хвастался.

3. В основе сюжета лежит спор главных героев на валеологическую тему.

Умывайка и Убирайка

Жили-были два приятеля Умывайка и Убирайка. Они все время спорили. Умывайка говорил: «Главное – быть

всегда опрятным. Нужно умыться, чистить зубы, следить за своей прической, одеждой и обувью. А в доме совсем не обязательно убирать. Зачем заправлять кровать, если вечером опять ложиться спать? И посуду мыть не обязательно – все равно запачкается». А Убирайка доказывал: «Вот и нет. Главное в доме – соблюдать чистоту – вытирать пыль, мыть полы, следить за порядком, вещи не разбрасывать. А умыться и чистить зубы не нужно. И расчесываться тоже – и так сойдет!»

Однажды Умывайка и Убирайка заболели: они кашляли, чихали, у них болели животы. Доктор Айболит их вылечил. Но ребята удивились – почему они так заболелись? Ведь они соблюдали чистоту. Тогда Айболит им объяснил: «Злые микробы попали в организм к Умывайке через грязную посуду. Хотя сам он и был всегда опрятный, но дома у него всегда беспорядок, пыль, паутина. А Убирайка заразился через грязные руки. Он хоть и убирался в доме, но сам ходил неряхой и грязнулей».

Друзья решили помогать друг другу, быть опрятными и следить за чистотой в доме.

4. Сюжет сказки основывается на том, что здоровый образ жизни помогает героям спастись.

Зайчик и Лисенок

Жил на свете Зайчик. Он был спортивным и закаленным. Первым делом утром Зайчик чистил зубы, потом бежал 100-метровку. Затем он завтракал: ел морковку, капусту, а также фрукты, потому что в них много витаминов.

У Зайчика был друг Лисенок. Один раз они пошли на прогулку. Но в это время в лесу оказались браконьеры. Они увидели зверят и начали по ним стрелять. Приятели пустились наутек. Зайчику было легко бежать, а Лисенку нет – его чуть не подстрелили. И тогда он решил: «Все! Буду вместе с Зайчиком заниматься спортом!»

5. Содержание сказки показывает взаимопомощь героев, их заботу друг о друге.

Том и Джерри

Жили в одном доме кот Том и мышонок Джерри. Том был очень ленивым, ел да спал. А мышонок каждое утро делал зарядку, обливался водой и бегал на стадионе. Однажды пошли Том и Джерри на рыбалку. Том закинул удочку и ждет. Стало клевать. Он потянул удочку на себя, поскользнулся и упал в воду. А плавать кот не умел. Стал тонуть. Джерри увидел Тома в реке, прыгнул с берега за ним и спас, потому что был спортивным и выносливым. После этого случая Том и Джерри вместе каждое утро делают зарядку и закаляются.

Петух и сигарета

Однажды хозяин на скотном дворе бросил сигарету. Все животные заспорили – хорошо или плохо курить сигареты. Петух предложил попробовать. И как куры его ни отговаривали – затянулся.

Вокруг стало тихо. Вдруг вид у Петуха изменился: гребень почернел и свалился набок, крылья растопырились, глаза выпучились. Петя сделал шаг, упал и перестал дышать. Все испугались. Свинья побежала за водой, куры замахали над Петухом крыльями, как веером. Корова рогами делала искусственное дыхание. Все принимали участие в возвращении Пети к жизни.

Только вечером Петух пришел в себя. Он никогда больше не пробовал курить, но песни петь уже больше не мог.

Елена Геннадьевна Новолодская – канд. пед. наук, доцент кафедры географии Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина.

**Где кончается основа
знаменательного слова?
(О связи словообразования с грамматикой)***

О.Е. Вороничев



Анализ морфемного состава глаголов осложняется нелинейной последовательностью морфов, тесной спаянностью отдельных суффиксов с окончаниями и различными морфонологическими явлениями. Например, в глаголе *знать* по соотношению с родственными словами должен быть выделен корень *зна-*: *при-зна-ни*<ж-э>, *не-зна-йк-а*, *у-зна-ва-ть*, *не-о-по-зна-ни-ый* и т. д. Однако в подобных глаголах продуктивного 1-го класса перед инфинитивным *-ть* должен присутствовать тематический суффикс *-а-*, ср.: *мечт-а-ть*, *работ-а-ть*, *поним-а-ть*, *гул-<а>-ть* и т. д. Следовательно, фонема <а> в глаголе *знать* совмещает два морфологических значения, являясь частью корня и суффиксом одновременно, т. е. налицо факт аппликации: *зна-ть*. Такое же явление встречается, как отмечает В. В. Виноградов, в глаголах типа *рдесть*, *сметь*, *млеть* [2, с. 441]. Наложение (интерференция) морфов наблюдается также в глаголе *расти*, где <т> входит в корень и суффикс. Синкретизм морфемных значений фонемы характерен и для глаголов *течь*, *стеречь*, *беречь* и т. п. Н.М. Шанский, анализируя структуру однотипного глагола *стричь*, пишет о том, что «в инфинитивах этих глаголов еще в дописьменную эпоху в звуке ч' были объединены в одно целое конечный согласный корня к или г и согласный т' инфинитивного *ти* (общеслав. *стригти* > *стрикти* > *стричи*, а затем – *стричь*)», и приходит к заключению, что «глагол *стричь*, как и

везти, состоит из двух морфем: корня *стриг-* и инфинитивного *-ть*. Но инфинитивное *-ть* располагается не отдельно за корнем (как, например, *-ти* в *везти*), а накладываясь на него и сливаясь с последним его звуком в одно целое [ч']» [9, с. 283–284]. Таким образом, морфемный состав глаголов этого типа следует определять с учетом синкретичности конечной фонемы: *течь* – *те*<ч'>, *беречь* – *бере*<ч'> и т. д.

Изучая русский язык в школе или в вузе, при оценке словообразовательных фактов нужно помнить о том, что инфинитивное *-ть* (*-ти*), подобно другим формообразующим суффиксам, входит в основу словоформы, но остается за границей словообразующей основы, как и окончание, вследствие чего не имеет словообразовательного значения. Поэтому при построении словообразовательной цепи *-ть* (*-ти*) остается за пределами основы: *учи-ть* → *учи-тель*□, *спа-ть* → *спа-льн-я*, *ши-ть* → *ши-ть*<ж-о> и т. п. (в последнем примере суффикс этимологически образован путем слияния инфинитивного *-ть* и обобщенно-собирающего суффикса существительных *-<ж>*-, но в современном языке *-ть*<ж>- – один нечленимый суффикс).

Структурный анализ глаголов с инфинитивным *-ну-* (*мок-ну-ть*, *мерз-ну-ть* и т. п.) или *-ти* (*нес-ти*, *полз-ти* и т. п.) позволяет констатировать, что в прош. вр. ед. ч. м. р. по соотноше-

* Окончание. Начало см. в № 5 за этот год.

нию с другими родочисловыми формами должны быть выделены нулевой суффикс и нулевое окончание: *мёрз-Ø-□* (ср.: *мёрз-л-а*, *мёрз-л-о*, *мёрз-л-и*), *нёс-Ø-□* (ср.: *нес-л-а*, *нес-л-о*, *нес-л-и*) и т. д. Поэтому было бы совершенно неверным утверждение, что глаголы типа *нёс*, *мёрз*, *вёз*, *рос* состоят только из одной корневой морфемы, в то время как в действительности в каждом из них по три морфемы, одна из которых материально выражена, а две другие, хотя и незримо, но присутствуют, поскольку имеют формальную (нулевую) позицию.

Примечание. Существительные, образованные от прилагательных или глаголов при помощи нулевой аффиксации, также имеют отрицательную (нулевую) позицию суффикса, которую принято обозначать символом Ø (пустое множество), например: *высь-Ø-□* (от *высок-ий*), *зелень-Ø-□* (от *зелён-ый*), *ход-Ø-□* (от *ход-и-ть*), *вы-лет-Ø-□* (от *вы-лет-а-ть*) и т. д. В отличие от формообразующих глагольных нулевых аффиксов, которые входят только в основу словоформы (но не в формо- или словообразующую), нулевые суффиксы таких существительных должны быть включены в основу на правах полноценных словообразующих морфем.

У некоторых глаголов 2-го спр. форма повелительного наклонения, соотносимого по значению со 2-м лицом, может быть омонимичной форме собственному 2-го лица мн. ч., например: *спешите*, *летите*, *спите*, *сидите* и т. п. В этом случае критерием истины снова становится контекст: «Вы уже *сп-ите*?» (2-е лицо мн. ч.) или «*Сп-и-те* спокойно, дети» (повел. накл.). Однако в большинстве случаев подобные формы дифференцированы благодаря смещению ударения, т. е. являются грамматическими омонимами, например: *лѐч-ите* – *леч-и́-те*, *но́с-ите* – *нос-и́-те*, *гру́з-ите* – *груз-и́-те*, *лю́б-ите* – *люб-и́-те*, или (в редких случаях) благодаря историческим чередованиям звуков

основы: *беж-ите* (2-е л. мн.ч.) – *бег-и-те* (повел. накл.).

У глаголов 1-го спр. разграничение соотносимых форм повелительного наклонения и 2-го лица не вызывает затруднений, так как эти формы отличаются фонематическим составом: *ищ-ете* – *ищ-и-те*, *мел-ете* – *мел-и-те*, *нес-ете* – *нес-и-те*, *толч-ете* – *толч-и-те* и т. д.

В любом случае для морфемного анализа важно, что во 2-м лице мн. ч. *-ите* (*-ете*) – окончание, а в повелительном наклонении окончанием мн. ч. по соотношению с нулевой флексией ед. ч. может быть признано только конечное *-те*, а предшествующая фонема <и> является формообразующим суффиксом повелительного наклонения – ср.: *воз-ите* (2-е лицо мн. ч.) – *воз-и-□* и *воз-и-те* (ед. и мн. ч. повел. накл.). У глаголов 1-го, 2-го и 3-го продуктивного классов и некоторых непродуктивных групп по соотношению с общей парадигмой форм в повелительном наклонении должен быть выделен нулевой суффикс, поскольку независимо от материальной выраженности суффикса *-и-* только с его помощью образуются императивные формы от основы настоящего или простого будущего времени. Например, в глаголах 4-го и 5-го классов *толк-н-и́-те* и *руб-и́-те* формообразующий *-и-* материально выражен, поэтому по аналогии его формальная позиция должна быть отмечена и в ед. или мн. ч. императива глаголов *мечтать*, *уметь*, *рисовать* и т. п., ср.: *мечтай-Ø-(те)*, *умей-Ø-(те)*, *рисуй-Ø-(те)* и т. д.

У наречий и слов категории состояния окончаний нет, но те из них, которые соотносимы с качественными прилагательными, например: *тепло*, *весело*, *уютно* и т. п., способны, как и эти прилагательные, иметь степени сравнения. Простая сравнительная степень (компаратив) образуется при помощи тех же суффиксов *-ее*, *-ей*, *-е*, а в образовании аналитических форм участвуют частицы *более*, *менее* для сравнительной степени и *наиболее*,

наименее – для превосходной. Поэтому нельзя утверждать, что подобные наречия и слова категории состояния являются неизменяемыми частями речи, правильнее было бы назвать их застывшими формами по аналогии с глагольными образованиями – инфинитивом и деепричастием.

При морфемном и словообразовательном анализе таких слов важно не смешивать их с функциональными омонимами – краткими прилагательными среднего рода, у которых конечная морфема (и фонема) является окончанием, а не суффиксом.

Лексико-грамматический класс и морфемная структура омонимичных слов контекстуально обусловлены. Они определяются при сопоставлении синтаксических функций анализируемых единиц. Если, например, сравнить синтаксические роли слова *приятно* в предложениях *Каждое ваше слово мне приятно*, *Мне приятно слышать каждое ваше слово* и *Ее духи пахли очень приятно*, то несложно установить, что в первом и втором предложениях слово *приятно* выполняет функцию сказуемого, но в первом случае это именная часть сказуемого, скоординированная с подлежащим *слово* в роде и числе, а такую грамматическую зависимость могут иметь только имена прилагательные, следовательно, здесь в роли сказуемого краткое прилагательное среднего рода. Во втором примере *приятно* выполняет уже синтаксически независимую функцию главного члена в односоставном безличном предложении, поскольку существительное *слово* в этом случае выступает уже в роли прямого дополнения при составном глагольном сказуемом, ядерной частью которого является слово категории состояния *приятно* (с модально-семантическим оттенком состояния души человека), а инфинитив *слышать* зависит от него и выступает в роли смысловой части сказуемого, непосредственно управляющей прямым дополнением *слово*.

В третьем – двусоставном – предложении *приятно* всецело зави-

сит от глагола *пахли*, поскольку дает качественную оценку этому действию и, следовательно, является обстоятельством образа действия, выраженным определительным качественным наречием.

Произведенный анализ контекстуально-синтаксических связей приводит к важному для определения морфемной структуры слова *приятно* и всех подобных слов выводу, что в первом случае у краткого прилагательного среднего рода -<o> – окончание (*приятн-о*), а в двух остальных примерах у слова категории состояния и у наречия -<o> входит в основу как словообразующий суффикс (*приятн-о*).

Возможны и другие случаи контекстуального перехода изменяемой части речи в неизменяемые или в застывшие формы. При сопоставлении предложений *Уж небо осенью дышало* и *Осенью птицы улетают на юг*, *Всё прошло зимой холодной* и *Это случилось зимой* и т. п. становится очевидным, что в первых предложениях в каждой из пар *осенью* и *зимой* – имена существительные в Т. п. и в их составе должны быть выделены падежные окончания -ю и -ой (*осень-ю*, *зим-ой*), а в каждом втором из сопоставляемых примеров эти же слова фактически становятся обстоятельными наречиями времени и поэтому представляют собой чистую основу, в которую -ю и -ой входят на правах суффиксов (*осенью*, *зимой*). Различия в частеречном статусе и морфемной структуре этих омонимичных слов определяются исходя из синтаксической функции и наличия или отсутствия определителей (прилагательных, причастий и т. д.), характерных только для имен существительных (ср.: *утром* – *ранним утр-ом*; *с вечера* – *со вчерашнего вечер-а* и т. п.). В первом предложении *осенью* отвечает только на падежный вопрос «чем?», следовательно, это существительное в роли дополнения, а в сопоставляемом контексте – на обстоятельный «когда?», следовательно, это наречие; в третьем и четвертом предложениях *зимой* отве-

часть на один и тот же вопрос «когда?» и выполняет функцию обстоятельства, но, что очень важно, в четвертом предложении при этом слове есть согласованное с ним в роде, числе и падеже определение – прилагательное, возможное только при существительном. Сравните: в предложении *За зимой придет весна* принадлежность слова к именам существительным и выделение в нем окончания обусловлено наличием предлога, с помощью которого осуществляется управление только субстантивными словами, т.е. существительными, замещающими их местоимениями и другими словами, которые конверсионно выступают в предметном значении.

Лексико-грамматический класс и морфемный состав слов *утром, вечером, ночью*, как и предложно-падежных сочетаний *в полдень, в полночь, в темную, в открытую* и т.п., также напрямую зависят от их контекстуально-речевого употребления – ср.: *войти в темную комнату* или *стучаться в открытую дверь* (прилагательные с окончанием *-ую*) и *играть в темную* или *в открытую* (наречные сочетания с суффиксом *-ую*).

Примечание. Наречия *втемную* и *в открытую* образованы от основ прилагательных *темн-ый* и *открыт-ый* по одной модели – префиксально-суффиксальным способом (с помощью *в-* и *-ую*). В последнем примере раздельное написание предлога в продиктовано орфографическим кодексом (в частности, нуждающимися в упорядочении правилами написания наречий), но не реальным произношением фонемы <в> как части фонетического слова и, самое главное, не словообразовательными особенностями одноструктурных наречий, которые представляют собой неизменяемые слова и с позиций грамматики вообще не должны сочетаться с предлогами, призванными участвовать в управлении только субстантивными словами (существительными или местоимениями), имеющими категорию или значение падежа. Анализ состава

слова не может быть объективным, если базируется на искусственно насаждаемом «мертвом» письменном языке, а не на живой произносимой речи, которая лишь одна, как совершенно справедливо утверждал Л.В. Щерба, должна быть объектом изучения грамматики, т.е. основой всех видов словообразовательного и грамматического разбора.

Знаменательные изменяемые части речи необходимо отличать как от омонимичных им знаменательных неизменяемых (о которых говорилось выше), так и от производных служебных слов (предлогов, союзов, частиц), модальных слов и междометий. Например, в перенасыщенном однокоренными и генетически родственными словами каламбурно-тавтологическом предложении *Впоследствии вследствие непоследовательности следователя в следствие по делу о преследовании и бесследном исчезновении наследника были допущены ошибки, и по следам последних последовали роковые для подследственного последствия* первое слово – наречие – явно соотнесено по происхождению с последним – существительным. Конечная фонема <и> у первого слова является суффиксом, а фонема <а> у последнего – окончанием: *в-по-след-стви<j-и>*, но *послед-стви<j-а>*. В этом контексте второе слово – также неизменяемое, являющееся уже предлогом отыменного происхождения с конечным суффиксом <э>: *вследстви<j-э>* (ср. с пятым элементом – существительным с предлогом *в следстви<j-и>*).

Предлогами и, следовательно, ставшими формами с конечным суффиксом могут быть отыменные сочетания: *в течени<j-э>*, *в продолжени<j-э>*, *в связ-и с* (ср. с *из-за*), *порядк-а* (чего-нибудь), *пут-ем* (чего-нибудь), *тип-а* (чего-нибудь), *в итог-е* (чего-нибудь), ср. с предлогом *после*, *в сил-у* (чего-нибудь), *в качеств-е* (кого-нибудь), *по мер-е* (чего-нибудь), *в рол-и* (кого-нибудь), *в смысл-е* (чего-нибудь),

в свет-е (чего-нибудь), в польз-у (кого – чего-нибудь), в слу-ча<ј-э> (чего-нибудь), в ход-е (чего-нибудь), во врем-я (чего-нибудь), во им-я (кого – чего-нибудь), наподоб-и<ј-э> (кого – чего-нибудь), за исключе-ни<ј-эм> (кого – чего-нибудь), по адрес-у (кого – чего-либо), под вид-ом (кого – чего-нибудь), при помощ-и (кого – чего-нибудь), при услови<ј-и> (чего-нибудь), со сторон-ы (кого – чего-нибудь), в зависимост-и (от чего-нибудь), в направлени<ј-и> (к кому – чему-либо), в отличи<ј-е> (от кого – чего-нибудь), в содружеств-е, в союз-е (с кем-нибудь), по сравнени<ј-у> (с кем – чем-нибудь) и др.

Отличить производные предлоги от соотносимых существительных можно по трем основным критериям:

1. Предложный статус четко определяется при избирательном соединении с падежной формой имени; ограничения могут касаться одушевленности или неодушевленности, например: в границах чего-нибудь (но не кого-нибудь), в области чего-нибудь (но не кого-нибудь) и т. д.

2. Предложное сочетание утрачивает служебную функцию при введении определителя – согласуемого слова, которое возвращает имени все его предметные свойства, например: весит себя в (установленных) границах дозволенного или действовать в (непосредственной) зависимости от обстоятельств. Исключение из контекста взятых в скобки слов превращает существительные в границах и в зависимости в предлоги, а их конечные морфемы – в суффиксы. При этом надо иметь в виду, что в таких образованиях, как в отношени<ј-и> (чего-нибудь), по мер-е (чего-нибудь), в продолжени<ј-э> (чего-нибудь) и т. п., согласуемое слово не может быть введено в состав сочетания, и поэтому они обычно выступают в речи как предложные – с конечными суффиксами.

3. Утрата служебной функции отмечается и тогда, когда присоединяемое предлогом существительное

заменяется местоимением (за счет колхоза – за его счет) или допускается замена предложного сочетания указательным словом *этот, такой*: *действовать на основании инструкции – на этом, на таком основании; отказаться под предлогом занятости – под этим, под таким предлогом* [1, с. 329]. Для морфемного анализа в этом случае важно, что конечная морфема у существительного в сочетании *под этим предлог-ом* – материально выраженное окончание, а в сочетании *за его счет* □ – нулевое.

Контекст во всех случаях остается главным критерием определения частеречной принадлежности и морфемного состава слова – например, синтаксическая обусловленность компонента *(на)встречу* в словосочетаниях *на встречу с друзьями, ветер навстречу и навстречу ветру* позволяет безошибочно установить, что в первом из них *на встреч-у* – существительное с предлогом и конечной флексией, во втором – отыменное наречие, а в третьем – отнаречный предлог, причем в последних двух примерах *на-* уже является приставкой, а *-у* – суффиксом основы неизменяемого слова.

Такая же закономерная трансформация конечного аффикса прослеживается в составных союзах с компонентами отыменного происхождения: *при услови<ј-и> что, вследствие<ј-э> того что, с той целью-ю чтобы, во им-я того чтобы, в резуль-тат-е того что, под предлогом того что, в то врем-я как, в связ-и с тем что, в сил-у того что, на основани<ј-и> того что, в том случа<ј-э> если* и т. п.; в непервообразных частицах отглагольного происхождения (*бывал-о, быва<ј-эт>, был-о* и т. п.) и мотивированных местоимениями: *вс-ё, вс-его, как-ое, нич-его, неч-его, он-о, сам-ое, теб-е, себ-е, т-о, эт-о* и др.

Мотивированные изменяемыми частями речи модальные образования (в функции вводных компонентов или нечленимых предложений) и междометия тоже превращаются в застывшие формы с конечным суффиксом

на месте бывшего окончания. Из модальных слов и сочетаний этого типа наиболее часто употребительны *конечн-о, естественно-о в то же время, сам-о соб-ой, в перв-ую очередь, в т-ом числ-е, во всяк-ом случа<j-э>, по крайн-ей мер-е, более т-ого, между т-ем, вместе с т-ем, прежде вс-его, друг-ими словами, к т-ому же, мож-ет быть, ста-ло быть, так-им образ-ом и др.*; из производных междометных образований нередко встречаются такие как: *батьюшк-и, слав-а бог-у, черт с тоб-ой, вот теб-е на, с ум-а сой-ти, ну и дел-а, мать мо<j-а>, то-то и он-о, нич-его себ-е и т. д.*

Чистую непроизводную основу представляют собой первообразные междометия типа *ой, ах, ура, ого, увы, тьфу, апорт, полундра, майна* (и *вира*), *кыш, ну, тпрру* и т. п., глагольно-междометные образования *глядь, хватъ, прыг, скок, толк* и т. п., а также звукоподражания: *мяу, ку-ку, ха-ха-ха, бах, бряк, бум, чмок, хлоп* и др.

Обзор словообразовательных особенностей различных частей речи помог еще раз убедиться в том, что вне контекстуального окружения невозможно точное определение лексико-грамматического класса, а следовательно, и морфемной или словообразовательной структуры слова. Лексико-грамматические классы слов не случайно традиционно называют частями речи, а не «частями языка», поскольку их классификационный разряд, характер основы и наличие или отсутствие окончания всецело зависят от контекстуально-речевых условий. Одно и то же слово способно функционировать в качестве трех и более различных частей речи, в конкретной роли сохраняя или утрачивая способность к формальному изменению. Например, *что* в предложении *Что в имени тебе моем?* (А.С. Пушкин) – вопросительное местоимение с флексией *-то*, в строке А. Блока *И всем казалось, что радость будет...* – подчинительный изъяснительный союз, а в риторическом

восклицании А.С. Пушкина *Что за прелесть эти сказки!* входит в состав эмоциональной частицы, в связи с чем во втором и третьем высказываниях является уже неизменяемым словом с непроизводной основой. Поэтому важно (и необходимо) начинать морфемный или словообразовательный анализ с установления точного контекстуального значения и частеречного статуса слова.

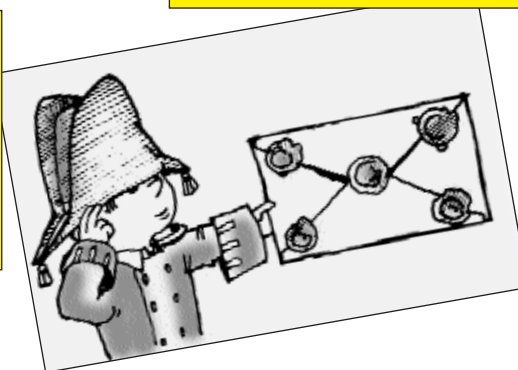
Литература

1. Белоусов В.Н. и др. Краткая русская грамматика. – М.: Русский язык, 1989.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.; Л.: Учпедгиз, 1947.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык: В 2-х ч. – Ч. I. Фонетика и морфология. – М.: Учпедгиз, 1958.
4. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. – М.: Просвещение, 1964.
5. Пешковский А.М. Наш язык. Элементы морфологии и синтаксиса. – Ч. II. Книга для учителя. – М.: Госиздат, 1923.
6. Попов Р.Н., Маловицкий Л.Я. и др. Современный русский язык. – М.: Просвещение, 1978.
7. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Наука, 1980.
8. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – М., 1959.
9. Шанский Н.М. Русский язык на «отлично». – Ростов/н/Д: Изд-во «Феникс», 1998.
10. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: В 3-х ч. – Ч. 2. Словообразование. Морфология. – М.: Просвещение, 1981.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания факультета начальных классов Брянского государственного университета.

XX век — проблема соотношения личности и общества

С.В. Паршина



В отечественной и мировой истории неоднократно обсуждались проблемы духовного обновления личности, преодоления духовного кризиса общества. Однако жизнь опять и опять возвращает нас к обсуждению этих далеко не простых, проблем. Когда на моем уроке мы с ребятами затронули вопрос о моральном долге перед обществом, один из подростков встал и сказал: «Я никому ничего не должен, ни добра, ни зла. И никто не имеет права заставлять меня делать добро людям по той простой причине, что внутри каждого человека сидит чудовище, ждущее удобной минуты, чтобы отплатить тебе за твоё добро злом. Я уверен, что добро порождает зло, а вернее сказать, выпускает его наружу...»

XX век, который поэт О. Мандельштам назвал «веком-зверем», принес человечеству неисчислимые бедствия — революции и войны, глобальные экономические кризисы и экологические катастрофы. Возникает ощущение, что перед нами разворачивается процесс «развоспитания» человека, превращения людей в дикарей. К неутешительному выводу приводят нас уроки XX века: человек зол и жесток. Или история XX века — это предостережение против зверя, таящегося в человеке, напоминание о хрупкости всякой цивилизации? Так мои **ученики сами вынесли на обсуждение проблему**: может быть, зло неистребимо, а понятия добра, справедливости, милосердия — нечто случайное, не соответствующее природе человека? Ответ на поставленный вопрос было решено искать у великих мыслителей истории.

Ф.М. Достоевский, например, писал, что человек по природе своей

«слаб и подл» и обречен на постоянное «раздвоение», переживания и мучения. Церковь выступает в роли поводыря неустойчивой и противоречивой природы человека. Так или иначе, но получается, что жизнь свою человек проводит в постоянной борьбе между долгом, требованием быть добродетельным и всевозможными страстями, побуждениями, влечениями «человеческой природы». Поэтому, считал Достоевский, оправдать существование в мире высших нравственных принципов человек не может, может лишь Бог как воплощение абсолютного добра. Ведь «если Бога нет, то все дозволено!» — восклицает писатель устами Ивана Карамазова.

Л.Н. Толстой, напротив, был убежден, что человек изначально добр, а жизнь его делает злым, жестоким и немилосердным: «Сними грубую кору с бриллианта, в нем будет блеск, откинь оболочку слабостей, будет добродетель! <...> Мы убеждены, — писал Толстой в «Войне и мире», — что сознание добра и зла независимо от воли человека лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе со всей историей». Должно не «вносить» в сознание представление о добре и зле, не «научать» человека добру и злу, а раскрывать нравственные качества, таящиеся в душе каждого. Главным для Толстого является общечеловеческое, тогда как для Достоевского — религиозное.

Проблема соотношения доброго и злого в человеке поднималась еще задолго до христианства. В Авесте, священной книге зороастризма, говорит-

ся, что добро и зло суть извечно существующие на земле космические силы. Согласно Бундахишне, одной из книг Авесты, «Ормазд, обладающий знанием и добродетелью, пребывал наверху... Ахриман, медлительный в постижении, объятый страстью к разрушению, был глубоко внизу во тьме... Между ними была Пустота... Ормазд благодаря своему всеведению знал, что существует Дух Разрушения (Ахриман), что он нападет и... смешается с ним...» [9, с. 98]. Итак, добро и зло постоянно находятся в противоборстве друг с другом. От столкновения этих противоборствующих сторон весь мир и пришел в движение.

Согласно зороастрийскому вероучению, мировая трагедия состоит в том, что во Вселенной действуют две основные силы – созидательная (Спента-Майнью) и разрушительная (Анхра-Майнью). Первая олицетворяет все доброе и чистое в мире, вторая – все отрицательное, задерживающее становление человека в добре. Таким образом, две первоначальные сущности добровольно выбрали в качестве основного смысла бытия одна – добро, другая – зло. Следствием такого выбора стало противоборство творения и антитворения, бытия и небытия. Этот выбор, сделанный двумя божественными первоначалами, стал прообразом того выбора, который в своей жизни должен сделать человек.

Проблема дихотомии добра и зла обсуждалась во все времена, как и проблема сущности человеческой природы. Эти сложные и противоречивые вопросы стали предметом исследования различных религий и философий. По существу, все они сливаются в одну – проблему выживания, которая остается актуальной и до сегодняшнего дня. Пытаясь решить ее, мыслители стремились найти то универсальное явление, из которого вытекают нравственные принципы. Но из чего бы они их выводили – из религии, природы, разума, – ясно одно, что знание абсолютного добра – это априорное знание. Независимо от того, чистая ли это

мораль, вытекающая из законов Природы, или это мысли Бога, угаданные нами, всегда наибольшей ценностью в глазах людей обладали такие качества, как альтруизм, милосердие, самопожертвование.

За выведение нравственных принципов из разума, а не из естественных склонностей людей выступал И. Кант: «...мой метод – аналитический, и исхожу я из человека цивилизованного» [5, т. 2, с. 192]. Цивилизованный человек, по Канту, – тот, кто мыслит разумно. Он не добр и не зол, точнее – и добр, и зол. Если всмотреться в реальную жизнь, то можно вполне убедиться в том, что естественные побуждения людей «только весьма случайно ведут к добру, а чаще всего могут привести ко злу» [Там же].

Пока человек действует под влиянием индивидуальных склонностей и привязанностей, под давлением внешних обстоятельств или чужого авторитета, из соображений выгоды и пользы, в надежде на вознаграждение или воздаяние в загробной жизни, оценить его поведение с точки зрения морали нельзя. Это так называемый «условный императив», т.е. «я буду делать добро, если мне за это заплатят». Нравственно ли поступает врач, спасая больного от смерти? Нет. Ведь это его профессия. Нравственным поведение становится только тогда, когда человек выполняет свой долг по внутреннему побуждению, невзирая ни на какие препятствия, при любых условиях, сколько бы неблагоприятными они ни были. «Человек моральный» Канта должен руководствоваться принципом «Ты можешь, ибо ты должен!». Кант верил, что человек способен совершать поступки из высших соображений, а не только подчиняясь своим интересам и воле других.

Ученики разных классов задавались одним и тем же вопросом: откуда в человеке такая способность?

Дело в том, что человек, по мнению Канта, принадлежит двум мирам: миру природы и миру морали. В мире приро-

ды человек как существо телесное руководствуется, в основном, разумом. Разум помогает ему ориентироваться в постоянно меняющихся обстоятельствах. К миру нравственности человек имеет отношение постольку, поскольку он существо духовное: он обладает свободной волей, которая как раз и позволяет подчинять индивидуальные побуждения требованиям морали, преодолевать мотивы выгоды и пользы, действовать не только наперекор внешним обстоятельствам, но и доводам разума. «Природа хотела, чтобы человек все то, что находится за пределами механического устройства его животного существования, всецело произвел из себя и заслужил только то счастье или совершенство, которое он сам создает свободно от инстинкта, своим собственным разумом» [5, т. 6, с. 9–10].

Свобода, по Канту, означает способность человека к самозаконотворчеству, т.е. установлению нравственного закона для самого себя. Но чтобы свобода не обернулась произволом, она имеет одно ограничение: «Та воля безусловно добра, которая не может быть злой, стало быть, та, максима которой, если ее делают всеобщим законом, никогда не может противоречить себе. Следовательно, принцип: поступай всегда согласно такой максиме, всеобщности которой в качестве закона ты в то же время можешь желать, — также есть высший закон безусловно доброй воли; это единственное условие, при котором воля никогда не может сама себе противоречить, и такой императив есть категорический императив» [5, т. 2, с. 279]. Кант возвел в основной моральный закон человечества «золотое правило нравственности».

Императив Канта заключается в необходимости руководствоваться чувством долга и велением совести, быть моральным человеком, верным принципам добра, проявлять независимость и самостоятельность в выборе решений и нести полную ответственность за их последствия. «О человеке... как моральном существе

уже нельзя спрашивать, для чего он существует. Его существование имеет в самом себе высшую цель, которой, насколько это в его силах, он может подчинить всю природу, или по меньшей мере он не должен считать себя подчиненным какому бы то ни было влиянию природы, противодействующему этой цели» [5, т. 5, с. 469].

Ребята без труда заметили, что смысл морального закона Канта состоит в добровольном отказе человека от личных, эгоистических устремлений. Скажем, установить меру соответствия какого-либо поступка категорическому императиву Канта — дело отнюдь не трудное. Но следует учесть, что человек психологически более склонен к моральной софистике, чем к беспристрастному моральному анализу своих поступков. Даже если допустить, что человек стремится к последнему, то и при этом ему необходимо выработать критерии, с помощью которых он воспринимает и измеряет ценности. Кант делает разум критерием морали, тогда как для представителей постклассической философии критерием морали является жизнь.

В философии жизни была предпринята попытка найти в культуре средство примирения чувственной и разумной природы человека, гармонично согласовать его естественные влечения и моральный долг на основе, четко обоснованного в мышлении понятия высшей ценности. Таким образом, появляется новый императив, который выдвинул немецко-французский философ А. Швейцер. Его концепция по праву считается этическим императивом XXI столетия.

Швейцер был и создателем, и носителем своей этики, «этики благоговения перед жизнью», основанной на утверждении, что всякая жизнь — высшая ценность. Несмотря на мнения скептиков, которые говорят о действительности как о жестокой драме, полной конфликтов и трагедий, Швейцер призывал создавать в самих себе такое умянастроение, которое не должно успокаивать совесть, облегчать ответ-

ственность, проходить мимо страданий, считая их неизбежными, молчаливо соглашаясь с творимым злом.

Швейцер считал, что этот принцип может стать основой реального гуманизма: «Только этика, ощущая бесконечную ответственность перед всем, что живет, может быть обоснована мышлением. Этика отношения человека к человеку не замыкается на себе, она должна быть выведена из чего-то более общего. Благоговение перед жизнью, к которому мы, люди, должны стремиться, заключает в себе все: любовь, преданность, сострадание, сорадость, соучастие. <...> Но все мы, однако, подчинены загадочной и жестокой судьбе, побуждающей нас сохранять жизнь на костях других жизней, заставляющей нас постоянно быть виновными в разрушении и уничтожении жизни» [8, с. 180]. Реальность, в границах которой действует индивид, такова, что созидаящая воля к жизни неизбежно оказывается также разрушающей.

В отличие от Канта, у которого категория добра соотносится с категорией долга, в этике Швейцера понятие добра совпадает с понятием жизни. Кроме того, у него добро и зло четко отделены друг от друга. Добро есть добро. Его не может быть много или мало. Оно есть или его нет. Точно так же и зло остается злом даже тогда, когда оно абсолютно неизбежно. «Этика заключается... в том, что я испытываю побуждение высказывать равное благоговение перед жизнью как по отношению к моей воле к жизни, так и по отношению к любой другой. В этом и состоит основной принцип нравственного. Добро – то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей» [8, с. 218].

Императив Швейцера, в отличие от кантовского, блокирует софистику морального сознания. Ведь во внимание принимаются только прямые действия, направленные на утверждение воли к жизни. А здесь при всем желании обмануться достаточно трудно.

Срывая цветок, человек совершает зло; спасая раненое животное,

творит добро. Это так элементарно и просто. И эта элементарность, узнаваемость в каждом акте человеческого поведения – важнейшее достоинство открытой им моральной истины.

Прежде чем сказать о прогностическом значении «человека этического» в концепции Швейцера, не лишним будет вспомнить, что она была основана на историческом анализе. Известно, что подобный подход встречается, например, в эпоху античности. Так, Аристотель в своих трудах рассматривал следующие проблемы: отношений между людьми; формирования государства; власти, в том числе в семейных отношениях; равенства и неравенства; дружбы; нравственности.

Аристотель утверждал, что человек по своей природе существо политическое, т.е. общественное, что жить вне общения человек не может, следовательно, жизнь сообща не только естественна для него, но и является необходимым условием обретения счастья. А счастье – это своего рода деятельность, так как можно быть счастливым, но нельзя приобрести счастье наподобие некой вещи. «Человеческое благо представляет собой деятельность души сообразно добродетели. <...> Добавим к этому: за полную жизнь» [2, с. 459], т.е. быть счастливым означает жить и действовать вместе с окружающими и для них, ради общей пользы.

Человеческое общение в наиболее совершенной его форме Аристотель называет политическим общением или государством, а человека политическое – гражданином. «Государство создается... для того, чтобы жить счастливо; <...> само же государство представляет собой общение родов и селений ради достижения совершенного самодовлеющего существования, которое, как мы утверждаем, состоит в счастливой и прекрасной жизни. Так что и государственное общение – так нужно думать – существует ради прекрасной деятельности, а не просто ради совместного жительства» [3, с. 460, 462].

Аристотель несколько примитивизировал отношения между людьми, рас-

смаатривая их с точки зрения семейных. Всякое государство, писал он, состоит из множества семей, ведущих хозяйство. В основе каждой семьи Аристотель видел систему властных отношений, исходящую из природного неравенства и осуществляемую ради общей пользы.

Швейцер считал, что все человеческие существа имеют одинаковые права и что справедливость требует равенства; Аристотель же утверждал, что справедливость включает не равенство, а правильную пропорцию, которая лишь иногда является равенством.

Однако, касаясь рабов, эта доктрина слегка изменяется в связи с вопросом о том, возможно ли для человека быть другом своего раба: «Ведь тут ничего общего быть не может, потому что раб – одушевленное орудие... так что как с рабом дружба с ним невозможна, но как с человеком возможна. Кажется ведь, что существует некое право у всякого человека в отношении ко всякому человеку, способному вступить во взаимоотношения на основе закона и договора, а значит, и дружба возможна в той мере, в какой раб – человек» [2, с. 236–237]. Иными словами, чем больше в рабе человека, а не «мотыги», тем больше возможна дружба с ним.

Надо отметить, что теме дружбы Аристотель посвящает значительную часть «Этики». Так, например, немислимо дружить с Богом, считает он, потому что Бог не может любить нас как равный. Очень интересно Аристотель обсуждает вопрос: может ли человек быть другом самому себе? И решает, что это возможно только в том случае, если человек хороший; плохие люди, утверждает он, часто ненавидят самих себя. Хорошо иметь друзей не только в беде – и счастливый человек нуждается в друзьях, чтобы разделить с ними свое счастье. «Никто не согласился бы владеть всеми благами мира, если ему не с кем поделиться ими. Человек – общественное животное и по природе создан к сожитию с другими» [2, с. 240].

Вместе с тем государство Аристотель рассматривал не как постепенное объединение индивидуумов в семьи, племена и далее в государство, так как при подобном подходе получается, что различие между семьей, племенем и государством состоит только в количестве объединяющихся людей, а структура отношений между ними и способы управления одни и те же. Да и справедливость хозяина или отца, по мнению Аристотеля, – нечто иное, чем справедливость гражданина, ибо сын или раб – это собственность, а по отношению к своей собственности не может быть несправедливости. Следовательно, важной категорией в его концепции государства является гражданственность.

Политическим человеком, т. е. гражданином, по мнению Аристотеля, может быть не каждый. «Ремесленники не имеют прав гражданства, как и вообще всякий другой класс населения, деятельность которого не направлена на служение добродетели» [3]. Граждане не могут быть землепашцами, считает философ, так как им, гражданам, нужно свободное время. Гражданином может стать не просто свободный человек, но обязательно образованный и добродетельный.

Для Аристотеля добродетельный человек – это великодушный индивидуум, обладающий подлинной гордостью и не принижающий своих достоинств. «...Великодушный, коль скоро он достоин самого великого, будет, пожалуй, и самым добродетельным. <...> Разумеется, великодушному ни в коем случае не подобает ни удирать со всех ног, ни поступать против права. <...> Итак, великодушные – это, видимо, своего рода украшение добродетелей, ибо придает им величие и не существует без них. Трудно поэтому быть истинно великодушным, ведь это невозможно без нравственного совершенства» [2]. Аристотель, так же как и Кант, в основу нравственного совершенства «политического человека» ставил разум.

Что бы мы ни думали о таком человеке, ясно одно: таких, как он, в обществе

много быть не может. Причем не в том смысле, согласно которому добродетельных людей действительно мало, потому что добродетель не легка; имеется в виду, что аристотелевские добродетели великодушного человека в большей мере зависят от того, что он занимает особое общественное положение.

Ребята при обсуждении моментально увидели новую проблему: **можем ли мы считать моральным то общество, которое отдает все лучшее немногим и требует от большинства довольствоваться второстепенным?** Аристотель утверждает: да, высочайшая добродетель – удел немногих. Он считает этику ответвлением политики, и неудивительно, что для него монархи и аристократы могут быть «великодушными», но простые люди были бы осмеяны, если бы попытались жить по такому образцу.

Если в этике Швейцера целью является совершенствование индивидуума, то целью этики Аристотеля – скорее хорошее общество, чем хороший индивидуум. Хорошим обществом, по мнению философа, может стать то, где существует субординация. От рождения одни предназначены подчиняться, другие – управлять. Кроме того, Аристотель не считает богатство и добродетель понятиями синонимичными: «Не добродетели приобретаются и охраняются внешними благами, но, наоборот, внешние блага приобретаются и охраняются добродетелями; ...счастье в жизни, будет ли оно для людей выражаться в удовольствиях, или в добродетели, или и в том и в другом, сопутствует тем людям, которые в избытке украшены добрыми нравами и разумом и которые проявляют умеренность в приобретении внешних благ в гораздо большей степени, нежели тем, которые приобрели больше внешних благ, чем это нужно, но бедны благами внутренними» [3].

В построении Аристотеля все кажется логичным и правильным, но такая концепция не может стать приоритетной в человеческом сознании. «Человек политический» Аристотеля принадлежит такой общественной си-

стеме, где ценностью являются отношения людей, формирующие его гражданственность. Поэтому этика Аристотеля подчинена не просто политике, а политике, основанной на гражданственности, нравственности, достоинстве. Аристотель говорит об идеальном человеке, который должен участвовать в делах государства, целью которого является благая жизнь, опирающаяся на взаимную дружбу, и, как предполагал Аристотель, все государственные структуры создаются ради этой цели. Однако государства создаются и существуют не в эфемерном пространстве абсолютных идей, а на реальной земле и состоят из живых людей, поэтому концепция «человека политического» вряд ли может быть универсальна во всякое время и для каждого человека.

Можно обратиться и к концепции Й. Хейзинга – «человек играющий». Он считал, что инкультурация происходит в игре и как игра. А смысл главной идеи этой концепции состоит в том, что игра является не только сущностью культуры, но и ее критерием, что логически вытекает из обоснования процесса возникновения существующих форм культуры: «Все, что есть поэзия, вырастает в игре: в священной игре поклонения богам, в праздничной игре ухаживания, в воинственной игре поединка, с похвальбой, бранью и насмешкой, в игре остроумия и находчивости. <...> Все культурное творчество есть игра: и поэзия, и музыка, и человеческая мысль, и мораль, и все возможные формы культуры» [7, с. 149].

Целью «человека играющего», в построении Хейзинга, является культурное творчество. Он истолковывал искусство из теории игры как спонтанную, незаинтересованную деятельность, которая приятна сама по себе и независима от какой-либо цели, в отличие от «человека этического» Швейцера, целью которого является сохранение и продолжение жизни на Земле, и «человека политического» Аристотеля, целью которого является достижение общего блага.

Сопоставляя понятия «игра» и «культура», Хейзинг утверждал, что игра старше культуры, что все основные черты игры были сформированы еще до возникновения человеческого сообщества и присутствуют в игровых поведениях животных, «ибо понятие культуры... предполагает человеческое сообщество, а животные вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть» [7, с. 9].

В том случае, если культура происходит из игры, которая является частью не только человеческого, но и животного мира, если все виды деятельности переплетаются с игрой, тогда посредством любой материальной деятельности происходит изменение окружающей среды, возникает мир второй природы, «измышленный» мир. Для этого необходимо совершить предварительно аналогичную работу в собственном воображении, т.е. в некотором роде «проиграть» деятельностный процесс. Но фантазия как способ оперирования воображением присуща только человеку. Следовательно, игровое начало вряд ли присуще животным и утверждать, что игра – явление более древнее, чем культура, мы не можем.

Проблема игры как культурного творчества человека связана с выбором. Выбор необходим в аспекте определения ценностных критериев. Поэтому об игре как спонтанной, незаинтересованной деятельности, не зависящей от какой-либо цели, мы вряд ли можем говорить во всех случаях. «Человек играющий» Хейзинга менее универсален, чем «человек этический» в концепции Швейцера, так как слишком велики задачи, поставленные перед человечеством на современном этапе. Швейцер вновь хотел подвести людей к тому, «что культура есть дело каждого человека и всего человечества, дело всех народов, в условиях, когда... от понятия культурного человечества почти ничего не осталось» [8, с. 69].

Швейцер связывает кризисную ситуацию с тем, что культура общества лишилась этического начала. Он утверждал, что, когда мы отказа-

лись от этической концепции культуры, мы тем самым приостановили столкновение основанных на разуме этических идеалов с действительностью. Вместо того чтобы выработать в мышлении разумные этические идеалы, ориентированные на действительность, мы заимствовали их у действительности и вследствие этого могли принимать во внимание только соответствующие ей силы и направления, а диктуемые логикой и этикой основные истины уже не хотели признавать. «В итоге наша духовная жизнь и весь мир оказались во власти идей, ослабленных знанием и умыслом» [8, с. 57].

По мнению Швейцера, приоритетной является индивидуальная этика, а не социальная. Только этическое движение, считал Швейцер, может вывести нас из состояния бескультурья. Этическое же начало способно зародиться лишь в индивидуе. Поэтому возрождение культуры не имеет ничего общего с движениями, которые носят на себе «печать массового переживания» [8, с. 67]. Мы как раз стали свидетелями духовного упадка всех созданных человеком институтов и, как следствие, духовного кризиса личности. Поэтому мы не можем одновременно преобразовывать общественные институты и обновлять духовную жизнь, так как социальные преобразования, в положительном смысле, возможны лишь на основе высокой нравственной культуры индивида. «Последнее слово в вопросе о будущем того или иного общества не за большим или меньшим совершенством его организации, а за большей или меньшей внутренней активностью составляющих его индивидов» [8, с. 68]. Функция выдвижения духовно-этических идей доступна только индивиду, следовательно, на-сущно необходимо, чтобы индивид, выдвигая на первый план этические идеалы, воздействовал на общество сильнее, чем общество на индивида.

В конце концов **ученики приходят к выводу**, что проблема соотношения добра и зла – это проблема выживания человечества, и она останется нерешен-

ной еще долго. Но достаточно ли у современного человека сил, чтобы осуществить то, что хочет сделать для него невозможным время? Общественные организации стремятся поглотить человека, привести его к утрате индивидуальности, подчинить личные убеждения интересам корпорации, подавить в нем сомнения, лишить его чувства ответственности за будущее. А это, в свою очередь, приводит к деградации человеческих отношений, взаимной вражде, нетерпимости, безразличию, равнодушию. На смену участию, сочувствию приходят пренебрежение к человеческому достоинству, ценности личности. **Ключевой в этой ситуации ребята посчитали концепцию Швейцера «благоговение перед жизнью»**, тем самым предлагая идеальную модель межличностных отношений, которая не только поможет устранить отчуждение между индивидом и обществом, но и решить экологические, этические и многие другие общечеловеческие проблемы.

Литература

1. Авеста. Бундахишна. Глава 1//Человек в мировой художественной культуре:

Хрестоматия/Сост. Ю.А. Солодовников. – М.: Просвещение, 1999.

2. Аристотель. Никомахова этика// Соч.: В 4-х т. – М., 1984.

3. Аристотель. Политика//Соч.: В 4-х т. – М., 1984.

4. Благоговение перед жизнью – императив XXI столетия: Мат. симп., посвящ. 125-летию со дня рождения Альберта Швейцера. – СПб.: Ун-т культуры и искусств, 2000.

5. Кант И. Соч.: В 6-ти т. – М., 1965.

6. Рассел Б. История западной философии. – СПб.: Азбука, 2001.

7. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.

8. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992.

9. Этика: словарь афоризмов и изречений/Сост. В.Н. Назаров. – М.: Аспект Пресс, 1995.

Светлана Валентиновна Паришина – преподаватель курса «Мировая художественная культура» средней школы № 6 г. Климовска Московской обл.

Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен очередной сборник
научно-методических материалов

«Школа 2100» как образовательная система

Выпуск 8

В новом сборнике:

1. Статьи академика РАО А.А. Леонтьева по проблемам педагогики, методики, педагогической психологии, написанные им в 1998–2002 гг.
2. Статьи, отражающие результаты работы авторского коллектива «Школы 2100» по ряду направлений, например:
 - ♦ о развитии общеучебных умений в начальной, основной и старшей школе;
 - ♦ о новой технологии оценивания учебных достижений школьников;
 - ♦ о проектной деятельности в Образовательной системе «Школа 2100» и др.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

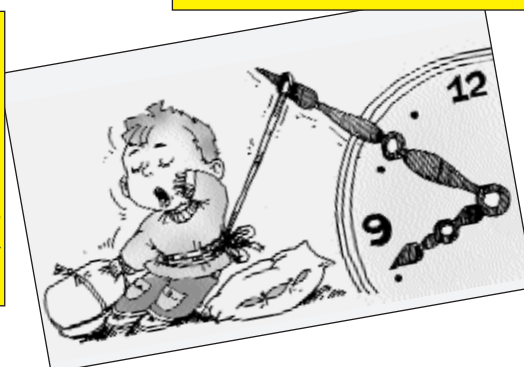
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

плюс до
«ПОСЛЕ»

Профилактика здоровья детей средствами искусства

*О.А. Линник,
И.Н. Ефимова*



Наша Школа искусств стремится к созданию благоприятных условий для гармоничного развития ребенка, для бесстрессового обучения, учения с желанием и увлечением. Этому способствует свободный выбор учащимися различных отделений, дополнительных предметов.

Учебные планы и программы дают возможность вариативного и разноуровневого, в зависимости от способностей детей, обучения. Индивидуальный и личностно ориентированный подход к ученику выражается в подборе преподавателем по специальности разнообразной, доступной, близкой по духу и интересам программы, в выборе темпа обучения в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Кроме того, сдача зачетов проводится в удобные для ребенка сроки, разумное планирование и распределение учебных нагрузок помогает избежать нервного напряжения, страха провала при подготовке к зачетам.

Внимание со стороны педагога к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям создает атмосферу психологической безопасности, комфорта для ребенка. Направленность всего образовательного процесса на личность ребенка формирует в нем мотивацию здоровья, т.е. мотивацию совершенствования.

Именно искусство способно обеспечить психологическую безопасность личности и создать креативную среду. Кроме участия в отчетных городских, школьных концертах, учащиеся выезжают с концертными программами и спектаклями в воинские части, в детские дома, в областные двор-

цы культуры. Традиционными становятся передвижные выставки работ наших воспитанников, которые устраиваются в детских отделениях городской больницы, Рождественские концерты в фойе больницы для взрослых.

Впечатления, которые дети получают в результате таких встреч, подпитывают их эмоции, укрепляют веру в собственные возможности, в спасительную силу искусства, способствуют нравственному оздоровлению. Изменяются в положительную сторону отношения с родителями, сверстниками, появляется желание беречь свой дом, здоровье свое и близких. Происходит также духовное оздоровление социума.

Пора детства является фундаментом для формирования личности и развития духовного и интеллектуального потенциала учения.

Способности ребенка должны быть обязательно выявлены и самореализованы. Талант максимально развивается благодаря тому, что с самого раннего детства для этого созданы благоприятные условия. Невостребованность чувственной сферы может привести к задержкам психического развития и соматическим заболеваниям.

В музыке заложен колоссальный потенциал для оздоровления. Она воздействует на многие сферы жизнедеятельности:

- 1) музыка является стимулятором обменных процессов на уровне клетки;
- 2) музыка способна влиять на дыхательную, двигательную, сердечно-сосудистую функции организма;
- 3) через ассоциативные связи, создаваемое настроение музыка может

значительно менять состояние психики ребенка.

Игра на музыкальных инструментах очень полезна, так как активизирует крупную и мелкую моторику, стимулирует кровообращение.

Пазуховые носовые заболевания, частые у детей, можно вылечить пением и сольфеджированием, более того – с их помощью можно нормализовать оздоровительные процессы в организме. Существует утверждение: кто дышит через нос, тот лучше мыслит, так как улучшается рефлекторный приток крови к мозгу.

Занятия ритмикой, хореографией способствуют развитию координации движений, профилактике сколиоза, формируют красивую осанку и выразительные движения, улучшают психическое самочувствие ребенка.

В ДШИ создано дошкольное отделение. Здесь практикуется раннее обучение детей 3–4-летнего (а с 2001 г. – 2-летнего) возраста, развивающее их по четырем направлениям: музыка (синтез искусств), ритмика, изобразительная деятельность, хоровое пение. Эти отделения пользуются большой популярностью в нашем городе. Педагогическая работа строится на двух основных принципах: «не опоздать» и «художественное начало есть в каждом».



ПЛЮС ДО
«ПОСЛЕ»

В.А. Сухомлинский писал: «Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, фантазии, творчества, без этого он засушенный цветок». Этот увлекательный мир мы и стараемся создать для наших воспитанников.

Занятия с детьми 3–5-летнего возраста построены на основе учебной программы О.А. Куревиной «Путешествие в прекрасное» (интегрированный курс «Синтез искусств»), дополненной авторскими разработками и региональным материалом с учетом возрастных психологических особенностей детей.

В своих занятиях с дошкольниками мы учитывали исследования медиков и психологов, которые установили, что в возрасте 3–4 лет в мозгу ребенка усиленно формируются межнейронные связи. Этому процессу благоприятствуют тонкие и мелкие движения пальцев, например такие, как собирание мелких деталей аппликаций, работа с мозаикой, счетными палочками, рисование и лепка. У детей, имеющих такие навыки, лучше развиты речь и другие способности.

Система обучения строится так, чтобы в результате выполнения коротких и посильных заданий дети получали не только набор умений и сведений, но и радость от самостоятельной законченной работы. Основа любого творчества зарождается в игре.

Мы ввели в программу формирование элементарных математических представлений, которые являются важным средством умственного развития познавательных способностей у дошкольников. Знакомство с математикой дает ребенку интуитивное ощущение, что мир не хаотичен, а гармоничен, что порядок и определенность, пропорциональность и симметрия есть как в природе, так и в искусстве. Математика и искусство издавна рассматриваются как взаимодополняющие и взаимообогащающие области человеческого познания.

Сухое, неэмоциональное преподнесение материала неправомерно стиму-

лирует левое полушарие мозга, и ребенок быстро устает, теряет интерес к занятию. Введение в общеобразовательный процесс чувственно-образного познания окружающего мира при помощи синтеза различных видов искусства, пластики помогает наладить психофизические функции организма, сбалансировать его функциональную деятельность, активизировать работу правого полушария.

При изучении синтеза искусств происходит овладение целым рядом логических приемов, необходимых для изучения математики (умение сопоставлять, сравнивать, высказывать свое мнение, создавать образные ассоциации). Это помогает в будущем избежать такого зла, как школьная зубрежка, поверхностное запоминание материала.

На интегрированных занятиях по музыкальной грамоте мы стремимся развить слух детей, видение и восприятие окружающего мира и произведений искусства через звук, цвет, образ, линии, словодвижение. Появляющиеся звуки – буквы, числа – цифры, игры с математическим содержанием помогают подготовить детей к успешному обучению в школе.

Музыка как наиболее эмоциональный вид искусства играет на наших занятиях важную роль, связывая отдельные его звенья. Мы заметили, что пропетый материал, затем образно обыгранный в движениях, проведенный через разные виды деятельности, гораздо прочнее запоминается, закрепляется в сознании детей.

Введение в интегрированные занятия по синтезу искусств материалов с математическим содержанием помогает проложить мостик взаимосвязи между обучением началам математики и родным языком, развитием логики рассуждений и в повседневной жизни. Все это придает ребенку чувство уверенности в себе, страх перед учебой отступает.

Развитие речи на интегрированных занятиях, игры со словом помогают предупредить дисграфию (не-

сформированность фонетического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слова). Умение слушать и выделять звуки, определять их порядок и последовательность предупреждает многие трудности обучения письму и чтению. Мы предлагаем детям придумать образ буквы: на что она похожа? Распевание гласных букв, заострение их восприятия на слух помогают предотвращению появления ошибок при письме – пропуска гласных в словах.

Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер личности дает возможность достигнуть состояния здоровья как равновесия.

Выпуски учащихся экспериментальной площадки подготовительного отделения 3-годичного срока обучения порадовали нас положительными результатами. Учение проходит увлекательно, динамично, развивает у детей интерес к знаниям, настойчивую потребность в поиске добра и красоты. Происходит увлечение искусством и в семье, повышается ее культурный, духовный уровень.

Выпускники групп развивающего обучения успешно проходят вступительные конкурсы в гимназии, лицеи города. Многие из них становятся лауреатами многочисленных инструментальных, хореографических, вокальных, художественных конкурсов.

Важно, что занятия по синтезу искусств помогают детям понять, что красота живет не только на полотнах художников, в звуках музыки, но и в окружающем нас мире и, восхищая человека, создает ему настроение и помогает в трудную минуту.

Оксана Александровна Линник – преподаватель курса «Синтез искусств» дошкольного отделения Детской школы искусств;

Ирина Николаевна Ефимова – заместитель директора Детской школы искусств, г. Саров Нижегородской обл.

Целостный подход к духовно-нравственному воспитанию дошкольника

И.Г. Дмитриева,
Е.А. Требухина

Многие социальные проблемы современности, в том числе такие как катастрофическое падение уровня здоровья людей, рост преступности и различных видов зависимостей, неуправляемая агрессия, «произрастают» из единого корня – из непонимания людьми самих себя, смысла своей жизни, неспособности координировать свое взаимодействие друг с другом и средой обитания.

Время настоятельно требует появления силы, влияющей на эти процессы, а именно человека, способного жить созидательно и конструктивно, не причиняя никому вреда. Основы успешности процесса социализации закладываются уже в раннем возрасте, проникая из атмосферы, в которой растет ребенок, в глубинные структуры его личности.

«Цветочек Доброты» – комплексная программа социальной адаптации дошкольников, построенная на принципах экологической целесообразности, т.е. соответствия развития индивидуальности законам природы.

Основой успешности процесса социализации являются две составляющие: сбалансированная система ценностей и психологическая культура.

Современное представление о задачах нравственного развития ребенка включает в себя вышеуказанные компоненты и определяется следующими образующими:

- знанием норм;
- привычками поведения;
- эмоциональным отношением к нравственным нормам;
- внутренней позицией самого ребенка.

Удовлетворение базовых потребностей, положенных в основу психического здоровья, таких как потребность в безусловной любви, безопасности, внимании, границах и признании, закладывается в подсознательный опыт ребенка в раннем и дошкольном возрасте, определяя вектор развития личности.

В основе социальной успешности лежит одна из важнейших человеческих потребностей – в признании. Ее нереализованность в дошкольном возрасте может повлиять на формирование неадекватной Я-концепции и как следствие – асоциальной поведенческой направленности.

Необходимая часть психологической подготовки к школьному этапу жизни – развитие основ самосознания через формирование самооценки и осмысление своих действий. Эти психологические новообразования возможны в том случае, если детям предоставляется опыт личной практики на уровне открытия для себя и понимания своих собственных переживаний.

Нельзя забывать и о гармонизации зоны ближайшего развития ребенка (семьи) с зоной социализации – пространством дошкольного учреждения. Чем более тесным будет взаимодействие близких ребенку людей со средой ДОУ, тем легче и эффективнее протекает процесс социализации.

Таким образом, мы стремимся сформировать в ребенке позитивное восприятие самого себя как человека с положительными качествами и недостатками, умение обращаться к себе, советоваться с собой, оценивать свои мысли и поступки.

Духовно-нравственное воспитание определяется не столько словами, сколько созданием соответствующей атмосферы: эмоционально положительной, искренней, честной, приятной и открытой.

Стратегическая педагогическая задача нашей экспериментальной программы – **создать условия для успешного раскрытия личностного потенциала ребенка через:**

- гармонизацию детско-родительских отношений;
- создание доброжелательной атмосферы в среде сверстников;
- принятие ребенка взрослыми (сотрудниками детского сада).

Важнейший этап этой программы – **формирование первичной самооценки ребенка**, которая возникает как следствие социальных взаимодействий. Самооценка становится ведущим инструментом в построении картины мира и определении своего места в нем. Вслед за построением системы Я–Я ребенок переходит к строительству системы Я – ДРУГИЕ. Ощущение собственной значимости и самооценности позволяет выстраивать взаимозначимую систему отношений с окружающими.

Формирование социально-психологической компетентности (обобщенных жизненных умений) – одна из главных социальных задач, нацеленных на создание граждански зрелого общества. Для ребенка «общество» начинается в среде сверстников, в детском саду. Первый опыт социализированного взаимодействия становится базой, на которой строится чувство гражданского самосознания и самоопределения. Потенциальная способность к философскому освоению мира в дошкольном возрасте опирается на эмоциональное восприятие реальности. Отсюда вытекает еще одна важнейшая задача – с ранних лет передавать детям глубокие жизненные понятия в ярких, доступных их восприятию, эмоционально окрашенных образах.

Цель программы – создание условий для формирования социально адаптированной личности на основе экологического мировоззрения (т.е. гуманизма, осознанности, ответственности) – достигается решением триединой задачи:

- созданием идеального целостного образа, адаптированного к реальности (Добрый волшебник в Волшебной Стране);
- формированием механизма

адекватной самооценки ребенка (рефлексивный образ «Цветочек Доброты»);

- реализацией творческого потенциала ребенка с учетом особенностей разных ситуаций (семейной, социальной).

Этапы построения программы:

1-й этап – подготовительный.

Цель – создать условия для ведения экспериментальной работы, а именно:

- ввести детский коллектив в режим нестандартных педагогических приемов, открыть потребность ребенка к взаимодействию с социумом с сохранением своей индивидуальности;
- содействовать формированию установки в родительском коллективе на создание психологической культуры в семье как основы здоровья;
- раскрыть творческий потенциал педагогического коллектива в процессе работы с детьми и родителями.

2-й этап – формирующий.

Цель – содействовать созданию целостной картины социально-психологического здоровья, а именно:

- включить детей в освоение позитивного социально-психологического опыта на специальных занятиях, в игре и продуктивном творчестве;
- организовать в семье совместную творческую деятельность, направленную на удовлетворение потребности ребенка во внимании, границах и признании;
- ввести в режим образовательной среды ДОУ акции совместного творческого взаимодействия семьи и детского сада, направленные на поддержку позитивного семейного потенциала.

3-й этап – творческий.

Цель – содействовать сохранению и развитию обратной связи в системе детский сад – ребенок – семья, а именно:

- укреплять и поддерживать пространство социальной рефлексии в детском коллективе на основе развития эмпатии и стремления к сотрудничеству;
- поддерживать инициативу родительского коллектива во внедрении

творческих форм взаимодействия с ДООУ на основе индивидуальных потребностей семьи;

– развивать индивидуально ориентированные формы педагогического взаимодействия на основе реализации творческого потенциала каждого сотрудника, опираясь на высокий профессионализм.

Первый год работы по экспериментальной программе включал в себя комплекс следующих мероприятий:

1. Занятия с детьми «Уроки доброты».

2. Занятия с родителями «Искусство родительской любви».

3. Семинар для педагогов «Раскрытие индивидуальности ребенка».

1. Занятия с детьми.

Слово «урок» было выбрано умышленно с целью создания позитивного образа понятия, которое в школьной жизни ребенка займет значительное место. Учитывая существующий стереотип, предлагается создание позитивно окрашенного образа урока как бесконечного и интересного открытия себя и мира, полного чудес и удивительных событий. Само по себе словосочетание «Уроки доброты» дает ребенку возможность на эмоциональном уровне установить подсознательную взаимосвязь между социально весомым словом «урок» как воплощением труда и словом «доброта» как проникновением в тайны истинного богатства человеческой природы.

Задачи «Уроков доброты»:

- научить ребенка сопереживать;
- размышлять о своем эмоциональном состоянии, отслеживать его;
- научить создавать комфортную психологическую обстановку в окружающем мире;
- внушить уверенность в себе, ответственность за свои поступки.

«Уроки доброты» проводились 1 раз в неделю. Особый ритуал его начала и окончания создает у детей настрой на рефлексивную, спонтанную деятельность. Каждый урок содержит двигательное, дыхательное упражнение, сказку, игру на сотрудниче-

ство и эмпатию, рисование. Символы-образы, являющиеся темой урока, открывают детям путешествие по миру чувств. В каждой группе было сделано панно «Волшебная страна» – специальное цветное поле, на котором размещены «Цветочки Доброты», сделанные детьми дома совместно с родителями. Это наглядное пособие, которое направлено на формирование эмпатии, обучение саморегуляции, анализу чувственного мира.

В конце года как итог занятий с детьми был проведен фестиваль Доброты с заключительным праздником – балом Добрых волшебников. Цель этого мероприятия – снятие психосоматического напряжения, преодоление комплексов в системе взрослый – ребенок, раскрытие творческого потенциала детей, закрепление позитивного отношения к пространству детского сада.

Эксперимент предусматривает индивидуальный контроль. На каждого ребенка были заведены индивидуальные карты. Трижды за год проводилась диагностика психосоматического здоровья детей по методике медицинской компьютерной программы «Диакомс». По ее результатам осуществлялась коррекционная работа с детьми.

2. Взаимодействие с родителями.

Встречи с родителями проводились один раз в месяц.

Каждая встреча состояла из двух частей: 1) теоретическое освещение поставленной проблемы с конкретными практическими рекомендациями по ее разрешению; 2) индивидуальное консультирование родителей.

Была рассмотрена следующая проблематика:

- целостное понимание здоровья ребенка – взаимосвязь его физического, эмоционального и интеллектуального состояния;
- раскрытие индивидуальности ребенка (привычки детей как реакция на атмосферу семейной жизни);
- значение дошкольного возраста для формирования эмоционального здоровья ребенка;

- особенности различных видов зависимостей, их корни, профилактика возникновения;

- возрастная периодизация, кризисы возрастных этапов, взаимосвязь мира взрослых и мира ребенка;

- базовые потребности и поведение ребенка;

- особенности подготовки ребенка к школе, понятие психологической готовности, семейный уклад и жизнь первоклассника.

Заключительным этапом работы было родительское собрание накануне проведения фестиваля Доброты. Родителям было предложено принять участие в трех проектах: «Машина времени», «Волшебная страна семьи», «Галерея добрых волшебников». В последний день фестиваля была открыта выставка детско-родительских проектов, в которых взрослые проявили огромную тягу к творчеству, готовность понимать своего ребенка, заботиться о нем, видеть его таланты и помогать им раскрыться.

Важным фактором, развивавшим взаимодействие педагогического коллектива и родителей, стал ежемесячный выпуск газеты «Цветочек Доброты», в которой рассказывается о жизни детей в детском саду, о главных событиях педагогического процесса и многое другое.

3. Работа с педагогическим коллективом.

Было проведено три тематических семинара-практикума:

- «Исследование основ успешности ребенка» – знакомство с методикой раскрытия индивидуальности ребенка, позволяющей анализировать личностный потенциал (август);

- «Коррекция психофизического состояния детей средствами цветотерапии» (январь);

- «Основы психосоматического здоровья ребенка» – анализ мониторинга здоровья детей (июнь).

В течение года проводились систематические методические встречи с воспитателями по поводу проведения уроков Доброты. К работе

был подключен психолог, что позволило осуществить индивидуальный подход как к детям, так и к их родителям.

В итоге отметим, что проведенная работа способствовала укреплению психосоматического здоровья детей, развитию творческой атмосферы в педагогическом коллективе ДОУ, укреплению авторитета педагогического коллектива среди родителей.

Приложение

Семейные проекты (Рекомендации родителям)

Дорогие родители!

Дошкольное детство – очень серьезный и значительный этап жизни человека. Счастливые семейные отношения – в Ваших руках. Помните, что Ваш малыш воспринимает жизнь открыто, искренне, с интересом и готовностью удивляться. Предлагаем Вам начать вместе с нами путешествие в Волшебную Страну Вашей Семьи и помочь Вашему ребенку почувствовать себя настоящим волшебником. Наши домашние задания помогут вам открыть то богатство, которое хранит каждая семья, – неповторимую индивидуальность каждого из членов семьи. Давайте сделаем ребенка своим собеседником и помощником!

Предлагаемые проекты:

1. «Цветочек Доброты».

Вместе с ребенком придумайте цветок необычной формы. Его можно нарисовать и раскрасить красками или фломастерами. Можно сделать в виде аппликации, плоской или объемной. Размер – желательно 15х15 см. В серединку цветка поместите фотографию Вашего ребенка. В процессе работы побеседуйте с малышом, выясните, какие цвета ему больше нравятся, каким он представляет себе волшебный цветок, который живет в его сердце и помогает ему говорить добрые слова и делать добрые дела. Узнайте, как Ваш

малыш понимает слово «добрый». Дайте ребенку возможность именно ВМЕСТЕ с вами сделать этот необычный Цветок Доброты. Не бойтесь философствовать – дети многое понимают глубоко.

2. «Машина времени».

Подберите детские фотографии каждого члена семьи (или хотя бы одного). Поделитесь с ребенком своими воспоминаниями об этом периоде Вашей жизни. На листе размера А3 или чуть больше расположите детские фотографии взрослых членов семьи и фотографию Вашего ребенка. Изобразите фон (с элементами природы или быта) в виде рисунка или аппликации, на котором будут помещены Ваши фотографии, т.е. объедините их простым сюжетом.

3. «Волшебная страна семьи».

Изобразите на листе ватмана фантастическую страну, в которой хотела бы жить Ваша семья (это может быть рисунок или аппликация с использованием вырезок из журналов, открыток).

Фантазируйте вместе с ребенком. Затем на этот рисунок поместите фотографии всех членов семьи. Предложите ребенку расположить их так, как он захочет, обсудите с ним, почему это именно так, побеседуйте с ребенком о положительных качествах, достоинствах членов Вашей семьи, особенностях их характера. Поразмышляйте, как можно выразить свою любовь к тому или иному близкому человеку исходя из особенностей его характера. Выразите восхищение Вашей Волшебной страной. Если получится, сделайте этот проект все вместе, причем не забудьте «захватить» с собой в Волшебную страну семьи домашних животных или еще что-то любимое и дорогое.

Желаем творческих успехов и радости!

Ирина Георгиевна Дмитриева – канд. пед. наук, директор Центра коррекции и профилактики здоровья «Пресненский»;

Елена Александровна Требухина – заведующая ДОУ № 255, г. Москва.



ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

Издательство «Баласс» выпустило **новое пособие**

**«Диагностика развития и воспитания дошкольников
в Образовательной системе "Школа 2100"»**

(авторы М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова)

и приложение к нему

**«Тестовые задания по диагностике развития
и воспитания дошкольников»**

(карточки и раздаточный материал для ребенка).

Пособие включает в себя:

- ♦ диагностику личностного развития;
- ♦ диагностику готовности к школе;
- ♦ специальный материал для родителей.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Заявки на отpravку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

ПЛЮС ДО
ПОСЛЕ

Воспитание свободного человека

Е.В. Кучина

Каждый ребенок имеет право на собственный путь развития

С 1998 г. наш Центр развития ребенка – детский сад № 5 г. Полярные Зори Мурманской области – использует все курсы по дошкольной подготовке системы «Школа 2100». Наш выбор основывается на том, что в этой системе заложена парадигма развивающего личностно ориентированного образования на всех образовательных ступенях. Немаловажным условием было для нас и наличие полного комплекта методического обеспечения. Для внедрения этой программы весь педагогический коллектив прошел переподготовку на авторских курсах, консультативных и семинарских занятиях.

В дошкольный период детства формируется направленность личности, закладывается базис личностной культуры: отношение к самому себе, к окружающим людям, к природе, к рукотворному миру, что в дальнейшем определяющим образом повлияет на развитие личности человека. И от того, насколько прочно будет сформирован этот базис, будет зависеть будущее благополучие каждого сегодняшнего малыша, нашей страны, всей планеты. Создаваемые этим возрастом уникальные условия больше не повторятся. Поэтому особо актуальным является поиск возможных средств и приемов воспитания свободного человека, востребованного современным обществом.

Основным направлением работы Центра развития ребенка является **социально-личностное развитие дошкольника**. Работая в этом направлении, мы развиваем потенциальные способности каждого ребенка, чтобы он мог реализовать себя в современном мире. При этом мы используем подходы, основанные на научных

открытиях, требования социума к воспитанию подрастающего поколения и, кроме того, учитываем региональные условия.

Мы предоставляем каждому ребенку право на собственный путь развития и направляем все свои профессиональные усилия на то, чтобы учесть интересы каждого ребенка, запросы родителей на развитие способностей и индивидуальные и возрастные особенности каждого ребенка. Это право реализуется через индивидуальную работу с детьми, факультативные занятия с целью развития их способностей и организацию деятельности по интересам самих детей.

Есть особенный день в неделе, когда весь детский сад, все специалисты и сотрудники «поступают» в распоряжение детей. Мы назвали этот день «Сам себе режиссер». Дети проявляют свою самостоятельность абсолютно во всем. Каждый раз они выбирают себе дело, которое им нравится. Кто-то решает пойти в спортивный зал, кто-то – в театр, в изостудию, в музыкальный зал, в детскую лабораторию. В этот день для ребенка открыты двери и вспомогательных помещений – некоторые дети идут к плотнику, к кастаньянше, в прачечную или на кухню, где специалисты своего дела делятся с ними секретами мастерства. Выбирая вид деятельности, ребенок также выбирает и партнеров по общению – как среди детей, так и среди взрослых. Детский сад и все сотрудники полностью и безраздельно расположены к их интересам и желаниям.

Кроме организации деятельности по интересам, мы активно стараемся внедрять такие формы работы, как совместные игры детей разных возрастов, прогулки по интересам.

Всем нам необходимо признать тот факт, что воспитывать по-старому, используя административный стиль взаимодействия с детьми, мы не имеем права. Наша задача – продолжать курс на признание самоценности дошкольного периода детства.

Основным видом деятельности дошкольного возраста долгие годы признавалась игра. Не умаляя достоинств правильно организованной детской игры, вот уже третий год мы активно внедряем **метод детского экспериментирования**, который должен пронизывать как игровую, так и все другие виды детской деятельности. По результатам исследовательской работы в системе дошкольного образования, проводившейся академиком РАО Н.Н. Поддьяковым, ведущим видом деятельности в детском возрасте следует признать именно экспериментирование.

Народная мудрость гласит: «Я слышу – и забываю, я вижу – и помню долго, я делаю – и понимаю».

Основываясь на научных данных и народной мудрости, а также на собственных наблюдениях, мы создали в своем детском саду **поисково-экспериментальный центр**, где дети всех возрастов, как маленькие ученые, познают окружающий предметный, природный и социальный мир в целостности и взаимодействии, а также свое место в нем. В этом центре мы формируем у детей культуру познания, развиваем способности самоорганизации своей деятельности, т.е. самостоятельности. Мы поставили перед собой задачу системно организовать деятельность детей в этом центре, основываясь на принципе культуросообразности.

Мы убеждены, что преемственность – это когда формы и способы взаимодействия с детьми оптимально соответствуют возрастным особенностям детей, когда реализуется самощенность каждого возраста. Первоочередное значение в дошкольном образовании придаем **развитию личностных качеств**: умению общаться на личном уровне, способности самостоятельно принимать решения на основании имеющихся знаний, способности к преобразованию окружающей действительности, ответственности, произвольности, понимании взгляда другого человека на мир. Все это

и является залогом успеха ребенка на следующей ступени образования и развития.

Еще одной своей задачей мы считаем необходимость укоренять в сознании коллег и родителей мысль о том, что качество дошкольного образования состоит не в получении ребенком огромного количества информации, объема знаний, а в сохранении и укреплении здоровья ребенка (физического, психического и социального).

Результаты нашей деятельности отражаются в данных исследований, полученных психологом детского сада: комфортное эмоциональное состояние обнаруживают 76,8% детей; уровень благополучия взаимоотношений – высокий; коэффициент удовлетворенности достигает в группах 100%; положительная эмоциональная тональность обусловлена высоким уровнем благополучия психологического климата педагогического коллектива).

Нашим гимном стала песня на стихи В.Г. Алямовской:

Доверчивы детей глаза,
И ангелы хранят их души.
Так пусть же ни одна слеза
Их безмятежность не нарушит.
Улыбок детских нежный свет
Пусть будет нашею отрадой
На протяжении многих лет –
И счастья большего не надо.

Словно осенние темные стаи
Кружат и кружат ненастные дни.
Лаской своей, добротой неустанной
Ты от детей их прочь отгони.
Трепетно нежному детскому сердцу
Сердце свое открой –
И ощущение светлого чуда
Будет всегда с тобой.

Екатерина Васильевна Кучина – воспитатель ДОУ № 5, методист-консультант по дошкольному циклу Образовательной системы «Школа 2100», г. Полярные Зори Мурманской обл.

Психологические основы обучения дошкольников

Е.Н. Рубина

В последние годы неоднократно возникали планы перевода общеобразовательной школы на 12-летний срок обучения, которые вызывали неоднозначную реакцию специалистов – психологов, педагогов, руководителей и организаторов образования, школьных учителей, в результате чего реализация этих планов либо откладывалась на неопределенное будущее, либо от этих планов вообще отказывались как не соответствующих традициям отечественного образования. После присоединения России к Болонской конвенции переход средней школы на 12-летнее обучение стал, по сути, решенным вопросом. Таким образом, обучение практически всех детей будет начинаться с 5–6 лет, т.е. с возраста, во всех прежних психолого-педагогических традициях трактуемого как дошкольный. Это порождает огромное количество самых разных проблем, как организационных, так и чисто теоретических, причем одной из важных проблем этого ряда является **проблема психологических основ обучения дошкольников** (прежде всего старших дошкольников). Разумеется, эта проблема чрезвычайно сложна, и настоящая статья представляет лишь некоторые ее аспекты.

Развитие внимания, памяти, воображения

Л.С. Выготский формулирует положение о неравномерности психологического развития, подчеркивая, что «*в ходе психологического развития изменяются и растут не только отдельные психологические функции, но главным образом изменяются соотношения между функциями,*

так что на каждой возрастной ступени существует своя специфическая для данного возраста система отношений между функциями...» [2, с. 94].

Назвав этот закон неравномерного развития функций первым законом психологического развития ребенка, Л.С. Выготский затем формулирует второй закон: «Дифференцирующая в данном возрасте функция не просто приобретает относительную независимость от сознания в целом, но занимает центральное место во всей системе сознания, выступая в качестве доминирующей функции, определяющей в той или иной мере деятельность всего сознания» [2, с. 102] и переходит к третьему закону: «...та функция, которая выделилась в данном возрасте впервые и которая доминирует в сознании ... находится как бы в привилегированном положении в отношении своего развития... Все функции, все сознание как бы обслуживает деятельность данной функции. Это способствует ее максимальному росту и развитию и максимальной внутренней дифференциации» [2, с. 103].

Разумеется, нас прежде всего интересует, **какая психологическая функция является доминирующей в дошкольном возрасте**. Л.С. Выготский отвечает на этот вопрос однозначно: «...функция, которая выделяется как доминирующая... и становится в максимально благоприятные условия развития в дошкольном возрасте, – это функция памяти» [2, с. 107].

Память, внимание и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. После вступления ребенка в дошкольный возраст эти функции характеризуются теми же особенностями, что и в раннем возрасте, – произвольностью и непреднамеренностью. Изменения в этих сторонах умственного развития до определенного момента отмечаются только количественные – возрастает сосредоточенность и устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти, обогащается воображение.

Внимание ребенка в начале до-

школьного возраста отличается очень быстрой переключаемостью: появление нового предмета сразу отрывает ребенка от его прежнего занятия, поэтому дети редко занимаются одним и тем же делом длительное время.

В дошкольном возрасте дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, хотя непроизвольное внимание преобладает на протяжении всего дошкольного детства. Произвольное внимание формируется при самом непосредственном участии взрослых, которые не просто включают ребенка в новые виды деятельности, но и организуют его внимание при помощи различных ситуативных средств, а также речи, являющейся средством организации внимания. Сначала взрослые обращаются к ребенку со словесными указаниями, затем ребенок начинает самостоятельно словесно обозначать те предметы и явления, на которые ему необходимо обратить внимание, чтобы добиться результата, т.е. дает себе словесную самоинструкцию. Постепенно развивается планирующая функция речи, и ребенок становится способным заранее настроить свое внимание на предстоящую деятельность.

Остановимся на соотношении непроизвольной и произвольной памяти. Память дошкольника носит преимущественно непроизвольный характер, а у младших дошкольников это вообще единственная форма запоминания. Запоминание и припоминание происходят независимо от воли и сознания ребенка — он запоминает то, что произвело на него впечатление, было интересным. Несмотря на то что запоминание непроизвольно, оно может быть точным и прочным. Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного возраста значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала.

Произвольные формы запоминания начинают складываться в возрасте 4–5 лет. Наиболее благоприятные

условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли.

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок прежде и чаще всего сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или делал. Задача запомнить возникает в результате накопления опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое. Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам, их в той или иной мере подсказывают ему взрослые, помогая ему овладеть умением использовать вспомогательные средства.

В дошкольном возрасте интенсивно развивается воображение как основа творчества, созидания нового. Первоначально это, естественно, происходит внутри игры. О связи развития воображения и игры свидетельствует немало фактов.

Л.С. Выготский писал: «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление ребенка к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра» [1, с. 7].

Было также показано, что в дошкольном возрасте вполне возможно целенаправленное воздействие на развитие воображения ребенка с помощью специальных заданий (О.М. Дьяченко была разработана

соответствующая программа для детей 3–7 лет).

Очень важное значение имеет для развития воображения художественная деятельность, конструирование, элементы труда и учения, которые реализуются средствами художественного, умственного и нравственного воспитания детей. Несмотря на то что первоначально эти средства имеют игровую форму, они обладают особыми целями – они взаимосвязаны и направлены на выполнение детьми различных действий, которые принято называть творческими (лепка, танцы, конструирование).

Умственное воспитание направлено на формирование у дошкольников определенного уровня знаний, элементарных познавательных умений (например, умения сравнивать и обобщать) и познавательных мотивов (любопытности). Оно призвано формировать у ребенка способность осуществлять различные виды предметного и умственного экспериментирования. Умственное воспитание реализуется средствами игры, конструирования, труда и обучения.

Особенности мышления детей дошкольного возраста

Поскольку основной вид мышления дошкольника – это образное мышление, дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Что же касается логического мышления, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения понятием числа), не стремясь к тому, чтобы непременно сделать логическим весь строй его мышления.

К концу дошкольного возраста у детей расширяется круг задач, доступных их мышлению: формируется умение выполнять довольно сложные задания, требующие понима-

ния некоторых физических и других связей и отношений, умение использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий, овладение которыми происходит в дошкольном возрасте по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. Переход от действий на уровне наглядно-действенного мышления к действиям, совершаемым в уме, при решении задач с косвенным результатом происходит в среднем дошкольном возрасте. Этот переход становится возможным, потому что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер.

В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков – наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Многие виды знаний усваиваются ребенком легче, если они даются в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений, а не в форме словесного объяснения.

Большое значение в развитии мышления дошкольника имеет также то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность и ребенок овладевает умением оперировать наглядными образами.

И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связано с речью. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о

тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются, поэтому между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия: представления отображают действительность более ярко и живо, но, в отличие от понятий, не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью.

Несмотря на то что систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения, некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. В его основу должны быть положены особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимое для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять это средство и фиксировать результат (например, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться такими средствами, как меры). Дальнейший ход формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесными обозначениями. Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения.

Таким образом, обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического

мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Особый вид отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, — действия с числами и математическими знаками. Нередко у одних и тех же детей сосуществуют разные способы применения числа и счета, решения элементарных арифметических задач (например, действия с числовым рядом и действия с образами). В дошкольном возрасте очень важно формировать отвлеченное понятие числа, действия с числами и математическими знаками без опоры на образы, что возможно при условии специальной отработки математических понятий и действий.

Возникновение воли как способности к управлению поведением

У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется возможность подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности. Именно в дошкольном возрасте возникает воля как способность сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. Постепенно, очень нелегко, у ребенка возникает способность управлять своим телом: не вертеться, не вскакивать. «Дошкольник также *начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением*, и позднее, при помощи взрослых, формируется произвольность этих процессов» [8, с. 230].

Управление процессом запоминания и припоминания становится возможным, когда ребенку около 4 лет, и он начинает ставить перед собой специальную цель: запомнить поручение взрослого, понравившийся ему стишок.

Управление мыслительной деятельностью обнаруживается у детей с 4-летнего возраста, когда, пытаясь, например, решить головоломку, они пробуют разные варианты соединения частей в целое, последовательно переходя от одного варианта к другому.

«Сознательное управление поведением» только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными» [8, с. 230–231]. Для дошкольника характерно появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания. Это умение находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения. Если задание, данное ребенку, требует сложной системы действий (например, сделать аппликацию по образцу), то воспитателю необходимо тщательно продумать и организовать его работу. Расчленение задания на последовательные звенья, напоминание о способах достижения цели по ходу выполнения задания не только помогают

ребенку организовать свои действия, но и повышают общую целенаправленность действий, формируют умение выполнять их самостоятельно и последовательно.

На протяжении дошкольного детства ребенок постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий (например, сделать подарок для мамы, помочь товарищу), хотя это умение требует подкрепления внешними обстоятельствами (влияние воспитателя).

Очень важно также отметить, что «выполнение волевых действий у ребенка зависит от речевого планирования и регуляции» [8, с. 235]. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться выполнения цели.

(Продолжение следует)

Евгения Николаевна Рубина – психолог,
г. Москва.

ВНИМАНИЕ! НОВИНКА!

В комплекте учебников и пособий Образовательной системы
«Школа 2100» появился курс

«Психология»

(авторский коллектив под руководством
доктора психол. наук И.В. Дубровиной)

Новый курс включает в себя

- ◆ учебные пособия для 3–11 классов;
- ◆ методические рекомендации для педагогов.

Проблемы во взаимодействии со сверстниками у детей 5–7 лет

Т.Н. Икрянникова

Благоприятное личностное развитие ребенка-дошкольника, основанное на формировании у него способности к гуманным, ненасильственным взаимоотношениям со сверстниками, обеспечивает его безболезненный переход в младший школьный возраст, где ведущей является учебная деятельность. В свою очередь полноценная реализация учебной деятельности побуждает ребенка к большему проявлению рефлексии, к ответственности за свои слова и поступки перед другими людьми, к стремлению завоевать их доверие.

Для ребенка дошкольного возраста характерно проявление дружелюбия как отношения к окружающим; наличие доступного уровня выдержки и саморегуляции; умение как доминировать, так и подчиняться воздействиям со стороны; умение преодолевать возникающую тревожность; умение ситуативно разрешать конфликты; стремление к преодолению в своем поведении чрезмерной импульсивности или пассивности.

В младшем школьном возрасте возможно появление таких качеств личности, как миролюбие по отношению «к миру в целом», терпимость, умение строить взаимодействие с партнерами на равных; овладение обобщенными способами разрешения межличностных конфликтов; развитие социальной активности, соответствующей общественной норме.

Основными формами ненасильственного взаимодействия детей 5–7 лет являются взаимопонимание, диалог, сотрудничество, содействие, помощь, любовь.

Противоположными проявлениями поведения по отношению к партнерам по взаимодействию являются

соперничество, соревновательность, противоборство, уклонение от взаимодействия, однонаправленное содействие, однонаправленное противодействие, конфликтность.

По каким же причинам и в каких формах гуманное, ненасильственное взаимодействие между детьми трансформируется, видоизменяется, переходит в свою противоположность?

Считается, что источники деструктивных проявлений в поведении взрослого следует искать в глубоком детстве. Именно в его недрах зарождается стремление к подавлению и унижению личности другого человека, желание достигнуть своих целей, не принимая во внимание интересы и мнения окружающих. Межличностное взаимодействие определяется теми представлениями, которые мы усвоили в раннем детстве, и конфликтами, пережитыми в этот период.

Е. И. Рогов выделяет **три группы трудностей в общении:**

- представления, отрицательно влияющие на процесс общения;
- эмоциональные переживания, затрудняющие процесс общения;
- поведение, осложняющее процесс общения.

Наблюдения за взаимодействием детей показывают, что очень часто в их поведении проявляется агрессивность. По мнению многих авторов (Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева, Н. А. Дубенко и др.), те или иные формы агрессии характерны для многих детей, но у большинства они носят реактивный характер и по достижении ребенком своей цели угасают. Но для некоторых детей агрессия, трансформируясь и развиваясь, приобретает устойчивый характер, становясь своеобразной формой поведения.

В связи с этим особенно актуальным становится вопрос изучения агрессивности у детей дошкольного возраста, когда еще можно остановить ее дальнейшее становление.

Настораживает то, что есть дети, агрессивные проявления которых не носят определенной цели и направле-

ны на причинение вреда другому. Агрессия для таких детей является самостоятельной целью, что говорит об их враждебности и склонности к насилию. У данной группы детей наблюдается высокая частота агрессивных действий, преобладание прямого насилия, направленного на причинение физического вреда и боли сверстникам. Главной отличительной чертой детей, склонных к стойкому агрессивному поведению, выступает их отношение к сверстнику, характеризующееся восприятием его как противника, конкурента, которого необходимо устранить, а также стремлением обвинить в возникшей конфликтной ситуации другого, приписать ему отрицательные качества и поступки.

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что в силу той или иной причины деструктивные проявления детей в дошкольном и младшем школьном возрасте способны оказать решающее, а в ряде случаев и определяющее влияние на дальнейшее развитие личности.

Если стратегией взаимодействия ребенка со сверстниками становится стремление к принуждению или подчинению, доминированию или отчуждению, выбор насильственных способов разрешения межличностных противоречий вместо диалога и сотрудничества, другие дети его не принимают. Результаты такой изоляции могут оказать отрицательное влияние на развитие личности ребенка в целом. Дети «агрессоры» могут выбрать несколько путей выхода из сложившейся ситуации. Одни пытаются установить отношения с лидерами детской группы путем постоянного заискивания и подчинения. Другие, накапливая в душе обиду, постепенно отказываются от самой возможности сочувствия и понимания со стороны сверстников, перестают им верить и принимать добрые намерения, осуществляемые по отношению к ним. Впоследствии такой ребенок может стать эгоцентричным, стремящимся к унижению другого любыми способами, чаще всего с

помощью открытой агрессии и враждебности. Третьи полностью оказываются от контактов с детьми, постепенно отгораживая себя от них.

Все эти деструктивные проявления, возникнув у ребенка в детском возрасте, могут затаиться до следующего удобного момента, и в этом заключается их опасность: «Игнорируя и преуменьшая феномен детства, нельзя узнать об одном из вечных источников человеческой тревоги и внутреннего раздора, так как последствия этой стадии могут проявиться только через несколько лет и даже десятилетий, набрав большую силу и размах» (Э. Эриксон).

Хотим предложить читателям **несколько упражнений для работы с детьми, имеющими разного рода трудности в общении с окружающими людьми.** Целью таких упражнений является снятие напряженного состояния, поднятие эмоционального тонуса, раскрепощение, повышение самооценки и др.

1. «Котят».

Цель: помочь детям преодолеть скованность, стеснительность, раскрепоститься.

Педагог читает текст английской песенки «Котят»:

Два маленьких котенка
поссорились в углу.
Сердитая хозяйка
взяла свою метлу
И вымела из кухни
дерущихся котят,
Не справившись при этом,
кто прав, кто виноват.
А дело было ночью, зимою,
в январе.
Два маленьких котенка
озябли во дворе.
Легли они, свернувшись,
на камень у крыльца,
Носы уткнули в лапки
и стали ждать конца.
Но сжалилась хозяйка
и отворила дверь.
«Ну что, — она спросила, —
не ссоритесь теперь?»

Пошли они тихонько
в свой угол на ночлег,
Со шкурки отряхнули
холодный, мокрый снег.
И оба перед печкой
заснули сладким сном,
А вьюга до рассвета
шумела за окном.

Задание: показать мимикой и жестами хозяйку (сначала сердитую, а потом сжалившуюся), котят (ссорящихся, замерзающих и мирно спящих). Можно предложить разыграть стихотворение по ролям.

2. «Аплодисменты».

Цель: повысить настроение, самооценку участников группы.

Педагог и дети сидят в кругу. Педагог просит встать всех тех, кто обладает определенными качествами или умениями (добрый, справедливый, честный, терпимый, чуткий, отзывчивый, умеет хорошо петь, танцевать,

рисовать и т.д.). Остальные участники группы аплодируют тем, кто встал.

3. «Кто пришел?»

Цель: снять напряжение, способствовать эмоциональному раскрепощению детей.

Задание:

а) предложить детям показать, как ходят кошечка, медведь, лиса, зайчик, лев;

б) изобразить по желанию какое-либо животное;

в) дети по очереди выходят из комнаты, а затем входят и изображают задуманное животное. Остальные отгадывают, кого ребенок изобразил.

Татьяна Николаевна Икрянникова – ассистент кафедры педагогика дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.



В оформлении журнала использованы рисунки Кристины Звездинской

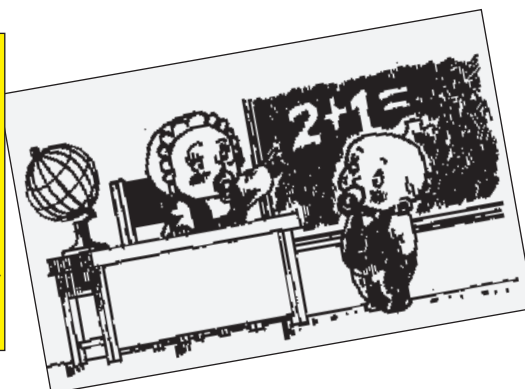
Уважаемые коллеги!

В 2003/2004 учебном году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить во многих городах РФ. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Брянск	ИПК РО	(0832) 46-66-12
Великий Новгород	Ин-т образоват. маркетинга...	(8162) 63-26-08
Владикавказ	Отдел образ. учреждений	(8672) 33-40-92
Волгоград	УМЦ «Школа 2100 Волгоград»	(8442) 48-34-04
В. Волочек	Школа № 15	(08233) 52-87-3
Екатеринбург	МОУ-гимназия 47	(3433) 65-50-08 41-08-01
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ППК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 20-87-12
Йошкар-Ола	Марийский ин-т образования	(8362) 45-43-21
Казань	Мет.-образоват. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Калининград	«Пресса-Учебник»	(0112) 53-50-81
Кемерово	Гимназия № 1	(3842) 36-91-45
Киров	Фирма «Книги – детям»	(8332) 51-73-73; 51-30-90
Кострома	Городской метод. центр	(0942) 54-64-73
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 3-67-90
Краснодар	ККИДППО	(8612) 32-96-31
Красноярск	ИПК; фирма «Град»	(3912) 25-30-04; 59-11-52
Липецк	Учебная и методическая лит-ра	(0742) 35-73-80
Магнитогорск	Магнит. госуд. университет	(3519) 35-66-70
Минск (Беларусь)	Академия последипл. образ-я	(1037517) 239-39-82
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Ин-т непрер. пед. образования	(8552) 42-20-69; 42-50-38
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-34-86
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-01-34
Омск	Госуд. пед. институт	(3812) 65-82-33
Пенза	Областное общ-во «Знание»	(8412) 52-35-97
Пермь	ФППК ПГПУ	(3422) 12-68-52
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-26; 4-33-29
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 528-19-98; 528-30-82
Сатка, Челяб. обл.	Школа. № 11	(351-61) 5-99-19
Смоленск	ИУУ	(0812) 38-94-51
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Тамбов	ИПК	(0752) 72-05-52
Томск	Томский гос. пед. университет	(3822) 52-31-80
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Ярославль	ИРО	(0852) 21-45-96

Деловая игра и подготовка будущих учителей музыки

Н.Ю. Ефимова



Экспериментальное игровое моделирование начало интенсивно развиваться с середины 50-х годов XX в. и продолжает завоевывать себе сторонников. Это происходит благодаря свойствам самой игры, в ходе которой поддерживается высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, участникам предоставляется возможность выбора своей роли, а сама игра оказывается проникнута духом соревнования.

В педагогической литературе можно найти разные определения деловой педагогической игры. Например: 1) «педагогическая игра – имитация реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях» [2, с. 5]; 2) «учебная деловая игра – это специально организованное управление, интегрирующее профессиональную деятельность учителя, направленную на формирование и отработку его профессиональных умений и навыков» [5, с. 7]. На наш взгляд, сущность феномена более точно отражает первое определение.

Деловые игры в профессиональной подготовке студентов педагогического колледжа могут использоваться при изучении различных методик обучения и воспитания. Они позволяют моделировать будущую профессиональную деятельность студентов, создают приближенные к реальным ситуации взаимодействия всех участников педагогического процесса. Участвуя в таких играх, студенты начинают увереннее чувствовать себя на практике. Об этом, например, свидетель-

ствует опыт, описанный в книгах П.Е. Решетникова и В.А. Трайнева: «Когда студенты весь ход воспитательного дела проигрывают на себе, они намного увереннее чувствуют себя в школе и качество их работы заметно возрастает» [3, с. 109].

Деловые педагогические игры позволяют заглянуть в будущее, осознать значение получаемых знаний для профессиональной деятельности, реализовать свои «мысленные» проекты, воплотить свои представления об идеальном в практической деятельности, подготовиться к психологическим моментам вхождения в межличностную среду. В деловой игре рождается взаимодействие в рабочей группе, ярко проступают отношения между членами команды, «в открытой форме выступают учебные, профессиональные, личностные, социальные отношения участников друг к другу» [4, с. 12].

Для создания деловых игр важно знать признаки этой формы организации обучения. К ним относятся:

- имитация реальной жизненной ситуации;
- распределение ролей между участниками;
- различение интересов у участников игры;
- наличие конфликтной ситуации;
- привязка моделируемых в игре событий к определенным моментам времени;
- наличие системы группового и индивидуального оценивания.

Любая деловая игра включает следующие этапы:

- 1) ориентировочный,
- 2) исполнительный,
- 3) итогово-оценочный.

В обучении студентов педагогического колледжа методике музыкального образования на завершающем этапе важно добиться выработки собственного мнения студентов о преподавании музыки в начальной школе, осознания роли учителя начальных классов в музыкальной подготовке учащихся. Теоретические знания и практические умения, полученные студентами, должны быть присвоены каждым студентом лично и перерасти в убеждения в области музыкального обучения. Для этого нами была разработана и проведена деловая игра «**Что хотят дети, родители и что может школа?**» в рамках изучения темы «Внеклассная работа по музыке в начальной школе» по методике музыкального образования, рассчитанная на 40 минут учебного времени.

Цель проведения деловой игры – расширить представления студентов о практическом участии учителя начальных классов в работе по музыкальному воспитанию.

Задачи игры:

- 1) научиться планировать внеклассную работу по музыке в начальной школе;
- 2) определить роль учителя начальных классов в организации внеклассной работы по музыке;
- 3) развивать проективные умения студентов;
- 4) воспитывать ответственное отношение к избранной профессии.

На ориентировочном этапе игры были определены условия ее проведения, объявлены участники и разработан план проведения, обозначены цели и задачи.

В игре приняли участие 4 группы:

- 1) дети и родители (в ходе проведения игры они выступают в роли арбитров);
- 2) педагогический коллектив гимназии;
- 3) педагогический коллектив городской школы;

- 4) педагогический коллектив сельской школы.

Исполнительный этап включал выполнение участниками 2–4-й групп различных заданий:

1. «Разминка».

Предложены два утверждения, с которыми можно согласиться или не согласиться. За одну минуту следует выработать коллективное мнение и аргументировать свой ответ. Например, с утверждением «В школе для успешного развития детей достаточно эффективного проведения уроков музыки» нельзя согласиться, потому что на уроке музыки не могут в достаточной степени учитываться личные интересы детей в области музыки.

2. «Родительское собрание» (домашнее задание).

Необходимо выступить с объявлением о существующих в данной школе кружках, коллективах художественной самодеятельности, намеченных на полугодие музыкальных мероприятиях. Каждой группе на выступление отводится 3 минуты.

Одна из групп провела выступление с помощью скомороха, зазывающего всех на представление. Все группы красочно оформили объявления о кружках и планах работы.

3. «Изменение планов» (перед выполнением этого задания группа детей и родителей представила данные анкетных опросов, проведенных в школе с целью выявления интересов в области музыки).

Игрокам было предложено внести изменения в свои планы работы и объявления о кружках исходя из данных, полученных в ходе опросов. На выполнение этого задания отводилось 3 минуты, и хотя результаты оказались не слишком удачными, но тем не менее это задание заставило участников игры соотнести свои представления о потребностях детей и родителей с возможностями школы.

4. «Авторитет».

Определялись действия учителя, которые должны способствовать утверждению его авторитета среди уче-

ников в области музыки. Команды по очереди называли одно действие. Например, учитель должен уметь петь или играть на музыкальном инструменте.

Итогово-оценочный этап включал выставление баллов после выполнения каждого задания и объявление результатов игры после ее завершения. Выполнение каждого из заданий оценивалось по пятибалльной системе. Итоги групповой деятельности подводила группа детей и родителей, которые в ходе игры выступали в роли арбитров, а командиры групп оценивали индивидуально всех участников команды.

Литература

1. Деловые игры как способ диагностики и совершенствования: Метод. рекомендации. – Л., 1990.

2. Деловые педагогические игры: Метод. рекомендации. – Л., 1990.

3. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. – М., 2000.

4. Роль диалоговых форм обучения учителей музыки на курсах в ИУУ: Метод. рекомендации. – Л., 1988.

5. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М., 2002.

*Н.Ю. Ефимова – преподаватель музыки
Опочецкого педагогического колледжа,
г. Опочка Псковской обл.*



Издательство «Баласс»

выпустило серию пособий для дополнительного образования

«Театр»

(автор И.А. Генералова)

в 3-х частях: 2, 3, 4 классы

(учебные тетради и методические рекомендации для педагогов)

Новый курс поможет

педагогу

- ♦ раскрыть творческий потенциал каждого ребенка;
- ♦ воспитать театрального зрителя;

ребенку

- ♦ овладеть навыками общения и творческого взаимодействия;
- ♦ интересно и с пользой провести свободное время.

Курс соотнесен по содержанию и технологии с учебными предметами в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

плюс ДО
«ПОСЛЕ»

Элементы стохастики в начальной школе*

Т.Е. Демидова,
С.А. Козлова,
А.Г. Рубин,
А.П. Тонких

Во 2-м классе, как мы уже сказали, начинается знакомство детей с **элементами математической статистики**:

- предлагается информация для чтения, заданная с помощью линейных диаграмм;
- предлагаются задания, связанные с записью данных, содержащихся в тексте, в таблицу;

– формируются первоначальные представления о сборе и накоплении данных.

Чтение информации, заданной с помощью линейных диаграмм

В учебниках 2-го класса понятие линейной диаграммы не вводится (это делается в 3-м классе), однако дети учатся читать информацию, «записанную» в виде набора отрезков (линейной диаграммы в неявном виде). На наш взгляд, эта работа является логическим продолжением работы, выполнявшейся в 1-м классе, когда детям систематически предлагались модели чисел в виде отрезков.

Приведем примеры заданий из учебника 2-го класса.

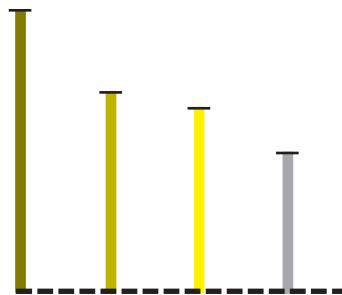
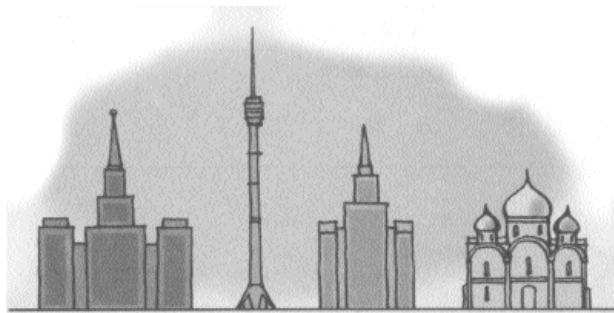
На рисунке отрезками разного цвета показаны высоты некоторых московских зданий.

Отрезком красного цвета показана высота университета на Воробьёвых горах.

Отрезком коричневого цвета – высота Останкинской телебашни.

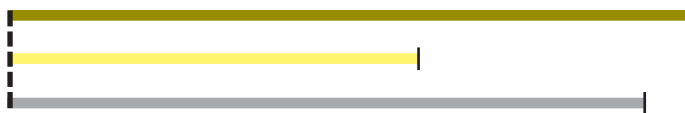
Отрезком зелёного цвета – высота гостиницы «Украина».

Отрезком жёлтого цвета – высота храма Христа Спасителя.



Какое здание выше всех, какое здание ниже всех?

На рисунке отрезками показаны длины некоторых российских рек. Синим – длина Амура, зелёным – длина Волги, красным – длина Енисея.

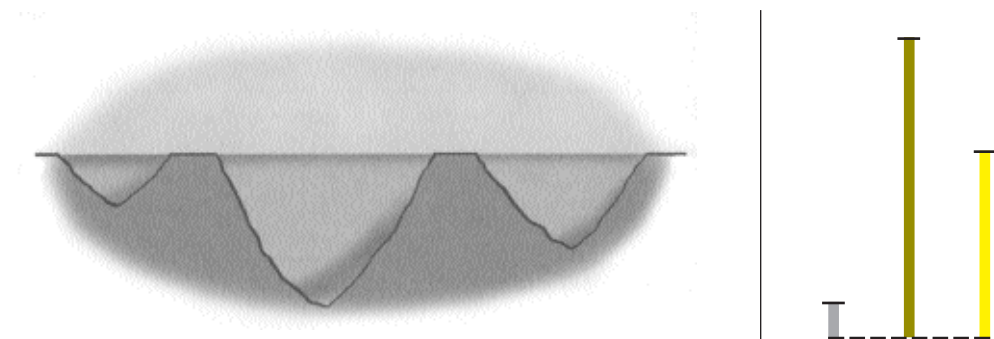


- Расскажи, какая из этих трёх рек имеет наибольшую длину, какая река имеет наименьшую длину.

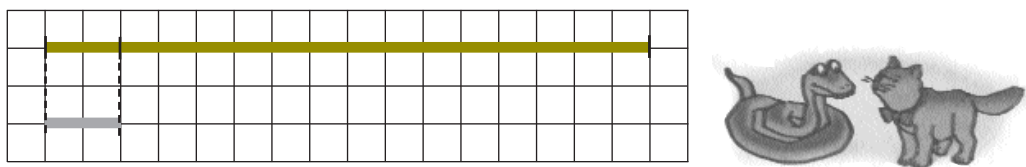
* По материалам учебников «Моя математика» для 1–4 классов начальной школы авторов Т.Е. Демидовой, С.А. Козловой, А.П. Тонких (Издательский Дом РАО, Баласс, 2005).

Окончание публикации. Начало см. в № 5, 6 журнала.

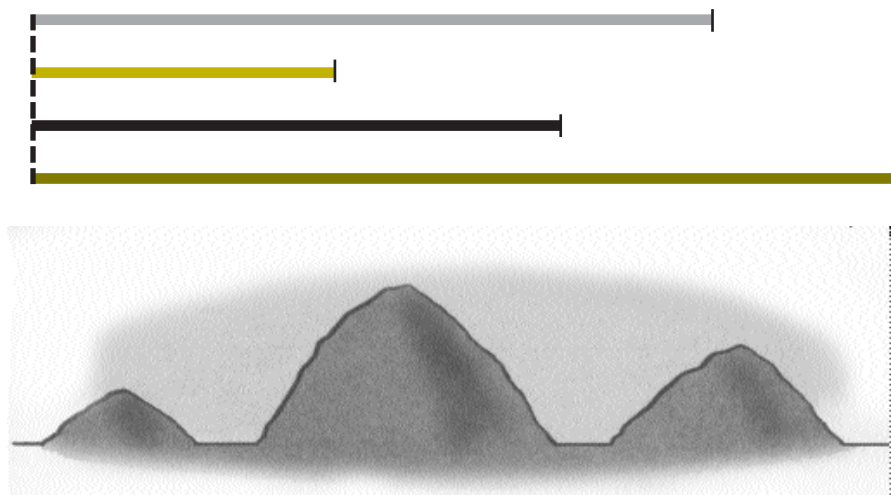
Отрезком синего цвета обозначена глубина Ладожского озера, отрезком зелёного цвета – глубина Каспийского моря, а отрезком красного цвета – глубина озера Байкал. Сравни глубины этих озёр.



Масса ужа обозначена отрезком коричневого цвета, а масса кошки – отрезком чёрного цвета. Вырази массу кошки в ужах.



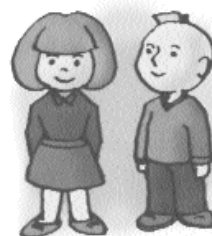
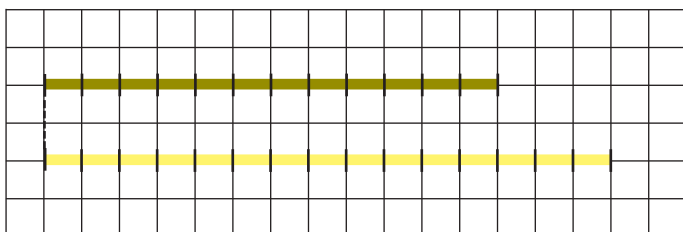
Отрезками обозначена наибольшая высота гор. Красный – Кавказские горы, коричневый – Уральские горы, жёлтый – Скандинавские, зелёный – Альпы.



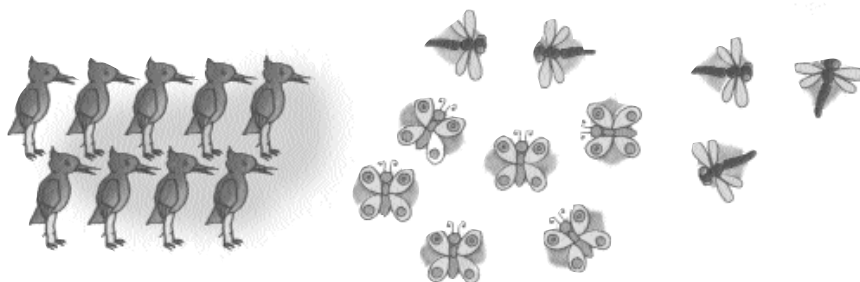
Назови горы наибольшей высоты, наименьшей высоты.

- Какие горы выше Уральских, но ниже Альп?

В классе 12 мальчиков и несколько девочек. Единичный отрезок $|$ обозначает 1 ученика. Расскажи по рисунку: отрезком какого цвета обозначено число мальчиков, число девочек? Сколько в классе девочек? Кого больше: девочек или мальчиков? На сколько больше?



Покажи с помощью красного отрезка число птиц, с помощью зелёного отрезка – число насекомых на рисунке. (Одно живое существо – одна клеточка.)



- Начерти жёлтый отрезок, который покажет число рыб (придумай для этого такое число, чтобы рыб было больше, чем птиц, но меньше, чем насекомых).

В последнем задании, как вы видите, и в ряде других таких же заданий детям предлагается уже не чтение, а запись информации на отрезках (линейных диаграммах).

Запись данных, содержащихся в тексте, в таблицу

Первым в ряду заданий, относящихся к этой группе, является задание № 5 урока 90.




- 5** Городской парк разбит на 3 участка. Расскажи по таблице:
- на каком участке больше всего деревьев, меньше всего деревьев;
 - каких деревьев больше всего, меньше всего;
 - сравни число берёз и елей.

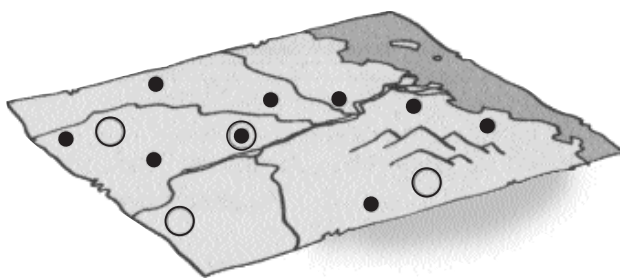
	Берёзы	Липы	Ели	Дубы
Первый участок	18	7	28	11
Второй участок	23	46	17	14
Третий участок	41	15	29	12

Здесь требуется прочитать информацию, занесенную в таблицу, и проанализировать ее.

На уроке 92 детям предлагается прочитать информацию, представлен-

ную в виде рисунка (карты) и вспомогательного текста, и занести эту информацию в таблицу.

7 На карте волшебной страны знаком  изображены большие города, знаком  – маленькие города, знаком  – посёлки и деревни. Сосчитай число больших городов, маленьких городов и посёлков. Занеси данные в таблицу.

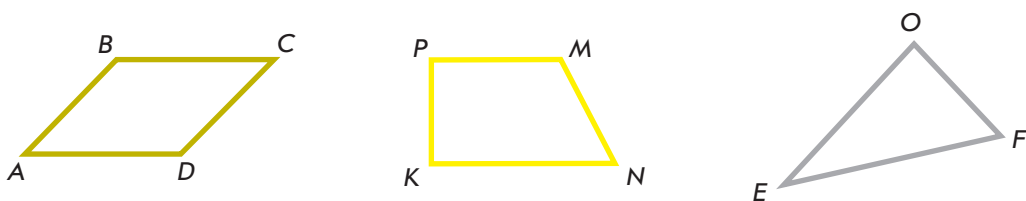


Большие города	Маленькие города	Посёлки и деревни


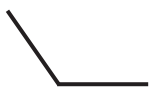
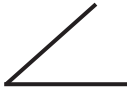
Кого больше в этой стране: городских жителей или сельских? (Число жителей посёлка – a , маленького города – $a \cdot 2$, большого города – $a \cdot 7$.)

На следующих уроках предлагаются аналогичные задания на другом учебном материале, например:

 Сосчитай число прямых, острых и тупых углов на рисунке.



• Занеси данные в такую же таблицу.

Углы			
Число			

• Расскажи, каких углов больше всего; меньше всего.

Посчитай число знаков «+», «-», «·», «:» в 3, 4 и 5-м заданиях. Заполни такую же таблицу.

Знаки	+	-	·	:
Число				

- Какой знак встречается чаще, реже?

Первоначальные представления о сборе и накоплении данных

Первоначально данные нужно выбрать из предложенного текста или рисунка, затем данные предстоит собрать, проводя опросы одноклассников. Данные помещаются в таблицу. Детям последовательно предлагаются

вопросы, позволяющие проводить количественное сравнение данных, при этом постепенно формируются представления о частоте.

Пропедевтически рассматриваются задания, связанные с понятием случайного эксперимента, понятиями «чаще», «реже», «возможно», «невозможно», «случайно».

Тамара Евгеньевна Демидова – канд. пед. наук, доцент Брянского государственного университета, г. Брянск;

Светлана Александровна Козлова – ведущий методист Образовательной системы «Школа 2100», г. Москва;

Александр Григорьевич Рубин – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московской государственной академии тонкой химической технологии, г. Москва;

Александр Павлович Тонких – канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой методики начального обучения Брянского государственного педагогического университета, г. Брянск.

Внимание! Новинка издательства «Баласс»!

Образовательная система «Школа 2100»

Дневник школьника. 1, 2, 3 и 4 классы

Это традиционные школьные дневники,
которые одновременно решают и ряд нетрадиционных проблем.

С их помощью **ученики 1–4-х классов**

учатся:

- лучше понимать самих себя;
- самостоятельно оценивать свои достижения;
- высказывать свои впечатления об уроке, школьном дне, учебной неделе;
- планировать свои дела на неделю, месяц, учебный год;

узнают,

какими общеучебными и предметными умениями они овладеют в этом учебном году.

Родители учеников

получают важную информацию о развитии своего ребенка и возможность активно и грамотно участвовать в этом развитии.

Этими дневниками могут пользоваться и ученики, обучающиеся по другим образовательным системам.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (095) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

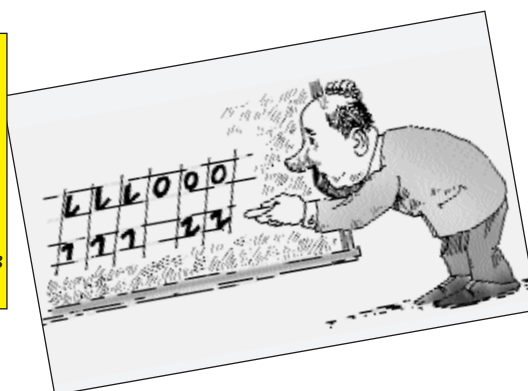
E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

http://www.school2100.ru

Психологическая теория речевой деятельности

Алексей Алексеевич Леонтьев*

С.В. Маланов



Предмет психолингвистического исследования языка и речи.

Основы психологической теории речевой деятельности человека

1. Что выступает в качестве единицы психолингвистического анализа человеческой речи?

Единицей психолингвистического анализа являются элементарные речевые действия, направленные на решение коммуникативных или интеллектуальных (познавательных) задач. Такие задачи предполагают: а) ориентировку в системе инвариантных значений, одинаковых для включающихся в общение людей; б) выбор языковых средств, позволяющих обмениваться значениями в речевых действиях. При этом речь выступает не системой реакций, а системой активных целенаправленных действий, которые реализуются с помощью языковых средств.

Традиционно выделяемые в лингвистике языковые (речевые) уровни и элементы – фонемы, морфемы, лексемы, синтагмы – выступают только как средства, овладевая которыми на протяжении индивидуальной жизни, человек получает возможность более эффективно организовывать совместные и индивидуальные практические и умственные действия.

Отметим, что в зарубежных психолингвистических теориях в основу анализа речи человека часто кладется исследование языковых средств и «способов их организации в человеческой психике», а не овладение способами использования языковых средств в

речевых действиях для организации различных неречевых действий и решения задач в разных ситуациях.

2. Каковы основные характеристики речевого действия?

Минимальная единица речевой деятельности – речевое действие (действие с использованием языковых средств) – обладает предметностью, целенаправленностью, мотивированностью и другими признаками, характеризующими любое действие человека.

- Включает: а) фазу ориентировки и планирования; б) фазу исполнения; в) фазу контроля.

- Фаза ориентировки может включать сколь угодно сложную ориентировочную активность, направленную на решение двух типов задач: а) ориентировка в проблемной ситуации, ведущая к формированию намерения организовать речевые действия (стратегия высказывания); б) ориентировка в условиях коммуникативной или интеллектуальной задачи, завершающаяся программированием речевого действия (тактика высказывания).

В этой связи полезно отметить, что овладение иностранным языком заключается в овладении способами использования новых языковых средств для решения разнообразных коммуникативных и интеллектуальных задач. Поэтому формальное знакомство с грамматической структурой и лексикой при изучении иностранного языка не обеспечивает способности использовать язык. Требуется овладение уме-

* Продолжение публикации. Начало см. в № 6 журнала.

ниями использовать языковые средства для решения коммуникативных или интеллектуальных задач в рамках определенных видов человеческих деятельности. Поэтому даже овладение достаточно широким набором коммуникативных моделей, безотносительно к конкретным действиям в конкретных ситуациях, направленных на решение коммуникативных или интеллектуальных задач, не позволяет уверенно пользоваться иностранным языком.

В настоящее время существует большое количество методов обучения иностранному языку, в основу которых закладывается отработка разных действий с использованием языка: от формального знакомства с языковыми средствами и грамматикой к самостоятельному построению высказываний на основе синтаксических моделей; от контекста ситуативного включения в общение с использованием языка к овладению формально-грамматическими средствами языка; и т.д. Следует отметить, что нельзя обучаться иностранному языку «вообще». Исходно можно обучаться определенному диапазону действий, в которые включаются языковые средства.

Любая методика изучения иностранного языка в большей или меньшей степени ориентирована на овладение способами использования языковых средств для организации ограниченного диапазона речевых действий, направленных на решение более или менее ограниченного числа задач. Поэтому не может быть и «единственно правильной» методики обучения иностранному языку. Выбор методики зависит от тех задач, которые полезно научиться решать обучающемуся, используя новые языковые средства.

3. Что выступает в качестве предмета исследования психолингвистики (теории речевой деятельности)?

Предмет изучения (основное отношение) – взаимоотношения между опосредованным языком образом мира (системой значений, которыми овладел субъект) и деятельно-

стью человека в реальном предметном мире. При этом может быть выделен ряд фундаментальных психолингвистических проблем:

- Центральной проблемой выступает построение психологической теории значения.
- Проблема выделения взаимосвязей и отношений между когнитивными (средство обобщения и построения образа мира) и коммуникативными (средство общения) аспектами использования языка в человеческой деятельности.
- Проблема выявления психологических закономерностей и механизмов, обеспечивающих порождение и восприятие речевых высказываний.

Знаки и значения в человеческой деятельности и общении

1. В чем заключается центральная функциональная особенность языка в составе человеческой деятельности?

Языковые знаки выступают как система средств, фиксирующих содержательные общественные связи, «как система операций, которую потенциально можно осуществить с этими знаками в деятельности общения, соотнося их с конкретными предметами и явлениями, указывая на них и замещая их, производя выбор наиболее подходящих знаков и сочетая их в осмысленное целое – высказывание» (Леонтьев А.А., 2001. С. 108).

Знаки человеческого языка – это особые средства, которые включаются в человеческую деятельность (общественную и индивидуальную) и которые обеспечивают формирование и функционирование специфически человеческих форм психики. Знаки языка – это средства и способы познания, но не источники познания. В знаках фиксируются схемы ориентировки и организации разнообразных человеческих операций и действий.

2. Что фиксируется термином «знак» в различных научных контекстах?

Под термином «знак» в науке выступают **три различных понятия**:

- Знак как вещь, как материальное явление, имеющее физические характеристики, включенное в деятельность человека, – **собственно знак** (его звуковая, графическая или вещественно-предметная форма).
- Знак как идеальный образ, актуализирующийся в индивидуальном сознании субъекта при встрече со знаком или при его использовании, – **знаковый образ** (понятие, значение).
- Знак как продукт научного осмысления структуры и функций объективного знака в организации человеческой деятельности и психических функций – теоретические модели знака, или **знаковые модели**.

3. Каковы основные функциональные особенности включения знаково-символических средств в человеческую деятельность?

При анализе функционального включения знаково-символических средств в человеческую деятельность следует противопоставлять:

- **Знаковое действие** (знаковую операцию) – такие компоненты деятельности, которые связаны с употреблением знака.
- **Реальный знак** – элемент знаковой системы, который используется в конкретной знаковой ситуации с целью организации конкретных действий (операций).
- **Виртуальный знак** – особенности человеческих действий, выделенные из конкретных предметно-ситуативных условий и соотношенные с определенным материальным объектом-знаком, т. е. фиксированные в знаковой форме.

Следует также противопоставлять:

- Функциональное использование знаков в целях фиксирования и организации различных составляющих человеческой деятельности.
- Сознательные действия, направленные на сам знак, на фиксирование с помощью других знаков способов его использования в различных видах человеческих действий.

4. Что фиксируется термином «значение»?

Под термином «значение» выступает несколько взаимосвязанных, но не тождественных понятий (категорий).

- Значение как существующая вне и до знака система связей и отношений между предметами и явлениями действительности. Это **объективное содержание**, которое потенциально может быть зафиксировано в знаках.
- Значение как «превращенная форма объективного содержания», как фиксированный в знаке социальный опыт – **идеальное содержание знака**.
- Значение как «преломления» в индивидуальном субъективном опыте идеального содержания знака и фиксированного в нем социального опыта – **субъективное содержание знака** (знакового образа).

5. Каковы исходные основания для психологического анализа идеального содержания знаков (значений, обобщений)?

Для анализа идеального содержания знака необходимо выводить его из содержания и структуры общественной деятельности носителей языка, так как в речевых действиях моделируются отношения общественного человека к миру. Идеальное содержание знака при использовании его в деятельности имеет два инвариантных неаддитивных (неотделимых друг от друга) аспекта:

- Соотнесенность идеального содержания с деятельностью (действиями) познания – употребление знаков в целях фиксирования и актуализации познавательного опыта. Это **«когнитивный инвариант» идеального содержания знака («понятие»)** – система операций со знаком, которая обеспечивает фиксирование определенных форм организации ориентировочных и исполнительных действий, позволяющих устанавливать определенные предметные содержательные связи и отношения в мире или с миром.
- Соотнесенность идеального содержания с деятельностью общения – упо-

требление знаков в целях общения и организации совместной деятельности. Это «**коммуникативный инвариант идеального содержания знака** (собственно «**значение**») – система операций со знаком, которая образует правила его употребления в составе различных по сложности коммуникативных структур.

6. Каковы основные аспекты использования идеального содержания знаков в человеческой деятельности?

Может быть выделено два основных типа общественных отношений и соответствующих им типов действий и проблемных ситуаций, где человек использует знаково-символические средства:

- Коммуникативные отношения, действия, проблемные ситуации, где знак используется преимущественно в качестве средства общения.
- Познавательные (когнитивные) отношения, действия, проблемные ситуации, где знак используется преимущественно в качестве средства познания и обобщения явлений.

Соответственно могут быть выделены **когнитивные и коммуникативные типологии** способов использования знаков и соответствующих знаковых образов (понятий и значений).

Примером когнитивной типологии может служить разграничение знаков по функции замещения (по Г.П. Щедровицкому): а) функция метки – знак обозначает предмет как целое со всеми его выявленными и невыявленными свойствами; б) функция абстракции – знак обозначает одно общее свойство, характеризующее множества предметов; в) функция обобщения – знак обозначает класс предметов.

Примером коммуникативной типологии может служить разграничение знаков в зависимости от характера системы норм и правил, определяющих способы (операции) и границы употребления знаков и знаковых образов в деятельности и общении:

- Операции, определяемые когнитивной инвариантностью знакового образа, – операции и пра-

вила ситуативного указания и замещения.

- Операции соотнесения и взаимной замены знаков как элементов знаковой системы: операции отбора семантических единиц для целей общения и др.
- Операции сочетания знаков в знаках высших порядков: правила перехода от знаков к высказываниям и др.

7. Каковы отношения между идеальным содержанием знака и субъективным содержанием знака?

Идеальное содержание знака представляет собой фиксированный в знаке социальный опыт. Субъективное содержание знака возникает путем «преломления» в индивидуальном субъективном опыте идеального содержания знака и фиксированного в нем социального опыта. В результате при использовании знака формируется индивидуальная структура значения, которая зависит:

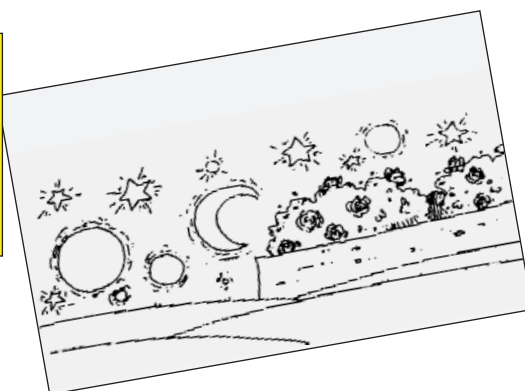
- от ситуации и характера деятельности, в которую включен субъект, использующий знак (игровая, познавательная деятельность, общение, продуктивная деятельность и т. д.);
- от способа оперирования с данным знаком – знак как эквивалент реального предмета, как заместитель класса предметов, как носитель обобщенного признака, отношения и т.д.;
- от функции знака в деятельности субъекта – знак как стимул к деятельности, средство деятельности, объект деятельности;
- от места знака в структуре деятельности субъекта, которое определяет личностный смысл и эмоциональную окрашенность содержания, фиксированного с помощью знака.

(Продолжение следует)

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

Стихи для детей

А.Е. Шестаков



В редакцию журнала пришло необычное письмо из Сибири: три сборника стихов для детей, присланных нам их автором А.Е. Шестаковым. Из письма мы узнали, что Александр Евгеньевич, уроженец Тюменского края, в прошлом учитель начальной школы, затем сотрудник краевых органов печати, первые свои стихи для детей опубликовал еще в 1959 г., в возрасте 17 лет.

Поэт часто выступает перед детской аудиторией. Его веселые, улыбочные стихи доставляют ребятам радость, ненавязчиво учат сочувствию, приглашают полюбоваться красотой природы. Свои книжки Александр Евгеньевич иллюстрирует сам — и рисунки получаются под стать стихам: веселые и немного наивные.

Мы решили познакомить наших читателей с самобытным сибирским поэтом. Почитайте его стихи вместе с детьми!

Трудная буква

Говорил вчера он «речь» —
С языка слетало «лечь».
Говорил вчера он «рак» —
С языка слетало «лак».
Говорил вчера он «рама» —
С языка слетало «лама».

А сегодня гордый Боря
С буквой «эр»
Не знает горя.
Он уверенней и чаще
Произносит звук
Рычащий.

Повторяет без конца
Про Тр-резор-ра
Хр-рабр-реца,

Про двугор-рый
Ар-рар-рат,
Про тор-ржественный
Пар-рад,
Про пр-рибор-р,
Тур-рнир-р,
Тор-ршер-р...

Стала легкой
Буква «эр».

Портрет на фоне леса

Клюв дровосека у меня,
Клюв дроворуба, дровокола.
Мне нипочем кора-броня:
Есть опыт и большая школа.
Не наблюдаю я часов,
Когда ищу врага лесов.
Ношу я пурпурный берет...
Узнали, чей это портрет?

Понятное дело

У Димы спросили
На полном серьезе:
«А корни зачем
Белоствольной березе?»

И Дима ответил:
«Понятное дело —
На месте одном
Чтоб береза сидела.

Чтоб с птичьим гнездом
Не металась по роще,
Чтоб птицам свой дом
Находить было проще.

Под небом синим

Под осенним небом синим
Разрумянились осины.
И березы, жар-горя,
Кружат в платьях сентября.
Не коснулась кистью осень
Стройных елок, пышных сосен.
В зиму, в лето, в дни весны
Они вечно зелены.

Утром минус сорок пять

Снег вихрит.
Белым-бело.
Все дороги замело.
Над домами даже дым
От мороза стал седым.

Утром минус
Сорок пять –
Не учиться нам опять!
Я свободен! Захочу –
Хоть куда сейчас умчу!

Ну а лучше с папой
Мне бы.
Я давно с ним
В рейсе не был.
Знаю, трудно КраЗ вести,
Если буря зло свистит,
Если люты холода,
Если скользко из-за льда.
Если жгут нещадно ветры,
Если фар не видно в метре,
Если в стекла бьет пурга,
А кругом
Снега, снега...

Утром минус сорок пять –
Не учиться нам опять.
– Пап, возьми меня
С собой.
Выдержу мороз
Лю-ю-бой!

И чтоб подберезовик
Рос домоседом,
Не бегал чтоб гриб
За березою следом».

Слоники

Эти слоники вдвоем
Могут выпить водоем.
Стоп! Не пейте! В нем кишат
Миллионы лягушат.
Далеко ли до беды
При питье такой воды.
Закажите лимонада.
Вам всего-то тонну надо.

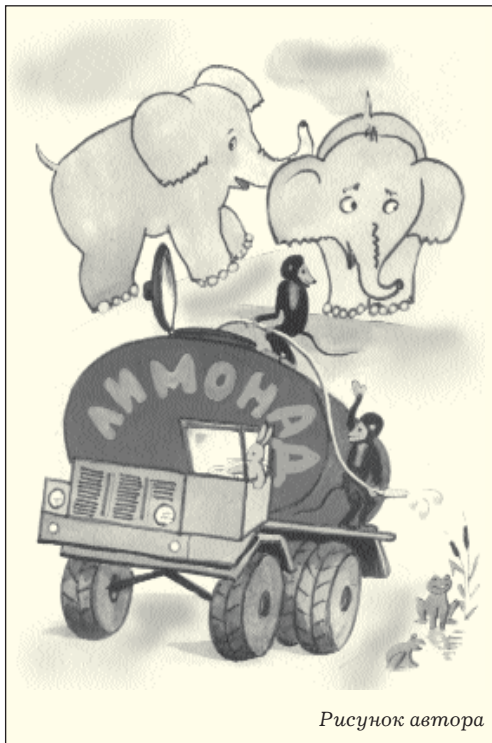


Рисунок автора

Облака

Не до отдыха весне –
Моет крыши весело,
В лужах выстирала снег
И сушить развесила.

Снег висит блее ваты
В небе бледно-синеватом.
В небе сохнут облака,
Белопенные бока.

Александр Евгеньевич Шестаков – педагог,
журналист, автор поэтических сборников
для детей, г. Тюмень.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
принимается подписка на 2005 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа плюс До и После»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:
для подписчиков РФ – 48990;
для подписчиков других государств – 48991.
Стоимость подписки на 6 месяцев 158 р. 40 к.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После» Количество комплектов

на 2005 год по месяцам:

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

Куда _____
(почтовый индекс) (адрес)

Кому _____
(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал **48990**
(индекс издания)

ПВ место литер

«Начальная школа плюс До и После»

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

на 2005 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 оформлять подписку
только через отделения связи.
Подписка через отделения Сбербанка не производится.

Номера журнала можно также приобрести в издательстве или заказать по почте.

Телефоны для справок: (095) 176-00-14, 176-12-90

Заказы по почте: (095) 735-53-98; bal.post@mtu-net.ru