

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

- Н.А. Ипполитова*
Обращение к читателям журнала 3
- Т.А. Ладыженская,
Н.В. Ладыженская*
Риторика и проблемы воспитания 4
- З.И. Курцева*
Наставления учащим и учащимся
риторике: взгляд Квинтилиана 6
- М.Р. Савова*
Каковы «правила игры» в общении? 11
- Ю.В. Щербинина*
Речевая агрессия в школе
и способы ее преодоления 15
- О.В. Ивашкина*
Доброе слово и в школе приятно! . . . 21
- Е.Н. Суханкина*
Требования и замечания
как речевые жанры
педагогического взаимодействия . . . 24
- Н.В. Ладыженская*
Слушаем, КАК говорят, –
стараясь лучше понять
(Урок во 2-м классе) 29
- Е.Л. Ерохина*
Ура! Опять сочинение! 31
- Н.А. Ипполитова*
Учимся читать у М. Цветаевой 36

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

- М.Н. Иванова,
И.А. Нахалова,
Ж.Е. Олжонина*
Воспитание в первом классе
(Из опыта работы) 41
- Е.С. Тришина*
Сказка как средство
нравственного воспитания детей
младшего школьного возраста 47

УЧИТЕЛЬСКАЯ КУХНЯ

- Е. В. Ишметьева*
Рабочая тетрадь как средство
организации самостоятельной работы
слабоуспевающих учащихся
в 3-м классе 51

НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

- Н.А. Красноборова*
Особенности адаптации младших
школьников к учебной деятельности
в условиях различных
образовательных технологий 55
- О.А. Степанова*
Программа развития зрительного
восприятия и памяти, зрительного
анализа и синтеза и коррекции
их недостатков 59

В ОКЕАНЕ СВЕТА

- В. Вайнин*
Стихи 78

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

- Н.Д. Епанчинцева*
Планирование организации
развивающей среды в ДОУ 66
- М.Н. Терещук,
Л.Д. Волчанинова,
И.В. Макарова*
Создание предметно-развивающей
среды для реализации
Образовательной системы
«Школа 2100» в ДОУ 74

ПРОДЛЕНКА

- В.М. Букатов*
Игры на льду и на снегу
(Памятка по «технике игровой
безопасности») 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. Бурова

Корректор

О.Р. Газизова

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

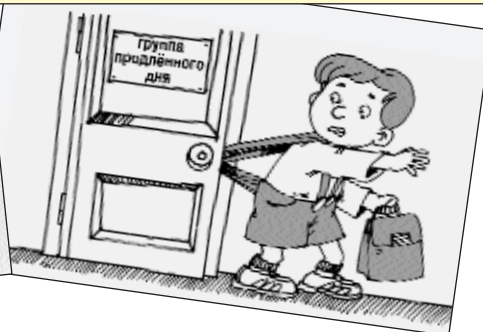


Дорогие коллеги!

Я думаю, мы с вами уже можем говорить о традиции, которая сложилась за три с половиной года, в течение которых выходит наш журнал. Этой традицией стала **подготовка тематических номеров**, часть из которых готовят **целые научные коллективы** – вузовские кафедры, лаборатории педагогических и психологических научно-исследовательских институтов. В этот раз наш коллективный автор – кафедра риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета. **Речь пойдет о слове**, о его силе и способности влиять на все стороны учебной деятельности, на личность ученика и учителя, преобразовывать жизнь к лучшему. В чем воспитательное воздействие слова, каковы «правила игры» в общении, почему речевая агрессия особенно страшна в школе и как ее преодолеть – об этом и о многом другом размышляют специалисты в области риторики – искусства эффективного и результативного общения.

Полагаю, мы с вами о многом должны задуматься и многое друг с другом обсудить. Удачи!

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



**плюс до
и после**

Уважаемые читатели!

Предлагаем вашему вниманию статьи преподавателей кафедры риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета. Многие из авторов этих статей вам хорошо знакомы по прежним публикациям, с некоторыми из них вы встретитесь впервые. Но всех их объединяет стремление убедить вас в том, что среди актуальных задач современной школы особо выделяется формирование духовной культуры школьников, воздействие на духовную сферу человека, что связано с познанием и осмыслением нравственных законов.

Успешное решение этих задач определяется несколькими факторами. Назовем некоторые из них. Во-первых, это личность учителя, способного стать примером для своих учеников во всем, что важно для него в процессе обучения: это и заинтересованное отношение к предмету, и умение общаться с учащимися так, чтобы возникло состояние совместной увлеченности в ходе познания и осмысления основ той или иной науки; соблюдение коммуникативных и этических норм, осознание нравственной позиции в оценке тех или иных поступков.

Во-вторых, это умение учителя методически целесообразно и грамотно решать как общие задачи обучения, так и те из них, которые определяются спецификой предмета, уровнем подготовки школьников, характером образовательного учреждения и т.п.

И, наконец, назовем еще одно условие, необходимое для формирования духовной культуры: умение найти в самом содержании предмета действенные рычаги управления этим процессом. Одним из таких рычагов является слово, сила которого проявляется в зависимости от того, как им владеет учитель, и от



того, в какой мере им овладевает ученик.

Слово в учебной деятельности становится инструментом познания, средством общения и отражения в этом процессе личностных характеристик коммуникантов. Именно слово дает учителю и ученику возможность проникнуть в мир чувств и переживаний литературных героев, а значит, и в мир собственных мыслей. Дар слова открывает нам путь в мир добра, в мир истинных ценностей, постижение которых определяет процесс духовного развития человека.

Вот об этом – **о силе слова, о его способности влиять на все аспекты учебной деятельности** – размышляют авторы предложенных вашему вниманию статей, суть которых может быть выражена по-разному, но сводится к одному: слово – умное, уместное, доброе, точное, выразительное, доступное и правильно понятое – преобразует нашу жизнь, делает ее добрее, богаче... если, конечно, умело им пользоваться.

Представляется, что размышления и советы авторов статей будут интересны и полезны не только учителям начальных классов и гуманитарного цикла (прежде всего учителям риторики, русского языка и литературы), но и преподавателям других предметов школьной программы: ведь словом – свободно и грамотно – должен владеть любой наставник, любой педагог.

Н.А. Ипполитова – проф., зав. кафедрой риторики и культуры речи Московского педагогического государственного университета.

Риторика и проблемы воспитания

Т.А. Ладыженская,
Н.В. Ладыженская

В сложных условиях современной жизни, в эпоху размытости нравственных ориентиров задачи воспитания приобретают особое значение.

В процессе преподавания риторики (как и многих других учебных предметов) решаются самые разнообразные воспитательные задачи, связанные с формированием **духовной культуры**:

- воспитание чувства добра, долга, любви к Отечеству, чести, красоты, справедливости и т.д.;

- формирование установки на позитивное отношение к миру, личности; на толерантность; на конструктивное взаимодействие и оценку своего поведения (рефлексию) и т.д.;

- неприятие зла, несправедливости, лжи и т.д.

Осуществляя процесс воспитания, любой преподаватель, как правило, руководствуется «золотым правилом морали» и старается внушить его своим ученикам. Сущность этого правила воплощена в одной из самых древних моральных заповедей – «поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе». Исходя из этого, мы учим не риторике воздействия, а **риторике взаимодействия**, сотрудничества, которая направлена на взаимопонимание партнеров по общению, на учет их потребностей и интересов. Риторика взаимодействия отвергает манипулирование другими людьми, использование риторических умений в безнравственных целях.

Безусловно, риторика как гуманитарный предмет культурологического интеграционного характера, в центре которого стоит человек, обладает большими возможностями для решения нравственных задач, связанных с отношением человека к человеку, взаимоотношениями человека и общества.

Риторика как учебный предмет обладает **особым потенциалом** для формирования нравственных идей коммуникативного характера. Именно поэтому в программу по школьной риторике Т.А. Ладыженской внесены как компонент содержания курса риторики **нравственно-риторические идеи** (с них начинается программа для каждого класса). Они отражают четыре направления нравственного воспитания на уроках риторики. Назовем эти **основные риторические идеи**:

1. Речевая ответственность, анализ своего речевого поведения.

- Каждый твой поступок отражается на других людях; не забывай, что рядом с тобой человек (*В.А. Сухомлинский*) – 1-й класс.

- Худого не хвали, хорошего не кори (*пословица*) – 3-й класс.

- Не бросай слов на ветер. Не давай легкомысленных обещаний. Будь хозяином своего слова (*В.А. Сухомлинский*) – 7-й класс.

- От того, правильно ли, общепонятно ли, свободно ли ты будешь выражаться по-русски, зависит, будешь ли ты понят народом своей страны (*Л. Успенский*) – 11-й класс.

2. Значение владения речью в жизни любого человека.

- По речи узнают человека (*пословица*) – 2-й класс.

- Выражать собственные мысли собственными словами – одна из самых больших радостей (ценностей) жизни – 5-й класс.

- Культура речи неотделима от общей культуры (*К. Чуковский*) – 11-й класс.

3. Жизненная позиция: взаимосвязь слова и дела.

- Спешите делать добрые дела (*А. Яшин*) – 3-й класс.

- Если ты сделал добро – молчи, если тебе сделали – расскажи (*пословица*) – 6-й класс.

- Меньше говори, да больше делай (*пословица*) – 6-й класс.

- Не делай того, что осуждает твоя

совесть; не говори того, что не согласно с правдой (*Марк Аврелий*) – 9-й класс.

4. Словесная вежливость – выражение доброжелательного, уважительного отношения к людям.

- Вежливость необходима каждому (*пословица*) – 2-й класс.

- Умей тактично возражать, но еще больше такта требуется от тебя в умении слушать возражения старших (*В.А. Сухомлинский*) – 4-й класс.

- Учиться вежливой речи – учиться уважительному, доброму отношению друг к другу – 5-й класс.

- Небольшая доля вежливости делает жизнь приятной, большая – облагораживает ее (*К. Боуви*) – 10-й класс.

Эти сквозные идеи реализуются в соответствии с возрастными особенностями школьников на дидактическом материале, который позволяет рассмотреть одну и ту же проблему с разных сторон.

Например, **словесная вежливость** воспитывается в начальной школе при знакомстве учащихся с этикетными жанрами – см., например, параграфы и главы: «Приветствие», «Прощание», «Благодарность», «Извинение» (1-й класс); «Вежливая просьба» и «Вежливый отказ» (2-й класс); «Комплимент» и «Поздравление» (3-й класс); «Вежливая оценка» и «Утешение» (4-й класс) и т.д. В 5-м классе школьники осознают значение вежливой речи для успешного общения (глава «Будьте вежливы!»). В 10-м классе ученики узнают о правилах вежливого поведения в конфликтных ситуациях (главы «От обидного слова навек ссора», «Жанры несогласия», параграф «Конфликтная ситуация. Конфликт»).

Нравственно-риторические идеи взаимосвязаны между собой. Они отражены в тех **понятиях**, с которыми знакомятся ученики, и в **инструментальных знаниях**, приводимых в форме рекомендаций, правил, советов и т.д. (например, понятие о дискуссии, правила для ведущего дискуссии).

В учебных школьной риторики решение воспитательных задач осуществляется с помощью

самых **различных средств**. Основные из них:

1) постановка проблемных вопросов нравственного характера (*Умеешь ли ты вежливо оценить чью-нибудь работу, внешность или характер? Ведь важно сказать правду, то, что ты в самом деле думаешь, и не обидеть человека.* 4-й класс). Эти проблемные вопросы дают установку на ответственное отношение к слову и словесную вежливость;

2) задания на осмысление своего опыта общения, в том числе с помощью анкетирования (*Приведи примеры ситуаций, когда слово веселит, огорчает и т.д. Расскажи о значении речи, опираясь на свои знания, используй слова из стихотворения Я. Козловского.* 2-й класс). Задания направлены на осмысление значения речи;

3) формулировка заданий, которые предполагают возможность различных решений риторических задач нравственного характера (*Как вы относитесь к тому, что ваши сверстники используют в речи жаргонные словечки?* 6-й класс). Задания предполагают воспитание речевой ответственности и толерантности;

4) тексты (речевые жанры), которые применяются как примеры удачного и неудачного взаимодействия коммуникантов. Как правило, эти тексты отражают реальные ситуации повседневного, делового, публичного общения. Это могут быть записи живой устной речи, отражение этой речи в художественной литературе; речь школьников – устная и письменная; образцы деловой и учебной речи и т.д. (*В «Почечении» Владимира Мономаха формулируются некоторые этические правила, в том числе и правила речевого поведения.* 2-й класс). Этот материал позволяет обсудить со школьниками вопросы, касающиеся речевой ответственности, жизненной позиции, словесной вежливости;

5) изобразительный материал – учебные рисунки, фотографии, репродукции – уточняет, конкретизирует описанные в заданиях речевые ситуа-

ции, помогает ученикам войти в предлагаемые обстоятельства общения, создает эмоциональный настрой, развивает воображение и т.д. (На рисунке Фея преподносит деду и бабе калач, в задании спрашивается: «Как Фея утешает деда с бабой, от которых убежал Колобок, – только словом или делом?». 4-й класс). Такие задания позволяют сформировать жизненную позицию, касающуюся проблемы взаимосвязи слова и дела.

В целом дидактический материал расширяет кругозор учеников и имеет большое культурологическое значение.

Следует подчеркнуть также, что в **курсе риторики**, которая учит общению, **реализуется идея единства в решении задач обучения и воспитания**. К примеру, мы учим детей отстаивать свою точку зрения в споре, приводить убедительные доводы, факты, сведения и в то же время объясняем, как это надо делать, чтобы не обидеть человека, не поссориться с ним.

Этическая направленность курса риторики реализуется в учебниках (и на уроках) в неявной, ненавязчивой форме и в значительной степени способна восполнить тот духовный вакуум, который, к сожалению, окружает многих наших школьников.

Итак, **курс риторики способствует развитию общей культуры (элементом которой является культура общения)**.

Вместе с тем значение курса риторики в целом состоит и в том, что развивается не только ученик, но и учитель. Учитель, как правило, вырастает как творческая личность, коммуникативный лидер, способный в современных условиях успешно решать сложные педагогические задачи.

Таиса Алексеевна Ладыженская – доктор пед. наук, профессор кафедры риторики и культуры речи МПГУ;

Наталья Вениаминовна Ладыженская – канд. пед. наук, ст. научный сотрудник РАО, г. Москва.

Наставления учащим и учащимся риторике: взгляд Квинтилиана

З.И. Курцева

Риторике, как известно, более двух с половиной тысяч лет, однако немало проблем, затронутых во времена античности, волнуют нас и сегодня. Обратимся к трактату Марка Фабия Квинтилиана «Ораторское наставление» («Institutio oratoria»*), адресованному не только будущим ораторам, но, прежде всего, преподавателям риторической школы, которая, заметим, была первой государственной школой, что дает основания судить о статусе и значимости риторики в античные времена (первое 100-летие н.э.).

Квинтилиан преподавал в риторической гимназии и по просьбе коллег и друзей не только обобщил известное из теории и практики риторики, обращаясь в большей степени к учению Цицерона, но и дополнил его собственными изысканиями, а главное – поделился своим педагогическим опытом. Труд Квинтилиана является первым пособием для будущего учителя риторики.

Самое трудное, по словам Квинтилиана, – давать наставления и учащим, и учащимся, особенно если это касается ораторов. «Самый красноречивый человек без добродетели не есть оратор», – заявляет ритор. Если же даром слова овладел порочный человек, то это следует считать злом, потому что красноречие сделает его еще худшим.

Квинтилиан утверждает, что формирование совершенного оратора должно осуществляться в риторических училищах, гимназиях; риторике как предмету он отводит центральное место в образовании, предупреждая учащихся, что «великого труда, не-

* Двенадцать книг риторических наставлений. Ч. 1–2 / Пер. А. Никольского. – Спб., 1834.

прерывного умения, многих опытов, совершенного благоразумия и здравого рассудка требует наука красноречия». В отличие от Цицерона, считавшего, что философия первична, а риторика – ее помощница, Квинтилиан полагал, что риторика – жизненный принцип, все же другие науки готовят ученика к тому, чтобы овладеть искусством красноречия. Он особенно ценил в риторике ее нравственные основы и считал этику неотъемлемой частью риторики: риторика есть добродетель. По Квинтилиану, риторика – наука не только техническая, но и моральная: совершенный оратор должен прежде всего обладать высокими моральными качествами. Как можно, рассуждает он, отделить слово человеческое от мысли, разума, морали! «Какого, например, похвального слова можно ожидать от оратора, – спрашивает ритор, – если не имеет он полного понятия о нравственности? Какой подаст совет, если вознерадит вникнуть в обстоятельство и выгоды просящего совета?»

Предвидя возражения, Квинтилиан отвечает своим воображаемым оппонентам: «Но, скажут мне, и злой человек иногда располагает в своей речи и приступ, и повествование, и доводы наилучшим образом. А я отвечаю, что и разбойник может мужественно сражаться, однако мужество не перестанет быть добродетелью».

Не раз приходилось Квинтилиану защищать риторику от нападок противников, утверждавших, что риторика зачастую используется не на благо, а во зло: «Есть люди, кои жестоко восстают против нее: и, что всего недостойнее, напрягают силы красноречия на порицание красноречия. Говорят, что риторика обаянием своим часто избавляет злодеев от наказания, а невинных осуждает; что ею худые советы берут верх над добрыми, и не только мятежи народные, но и непримиримые брани возбуждаются; что, наконец, употребляется она наиболее там, где истина препобеждается ложью».

Когда бы возражения сии были справедливы, то и полководцы, и градоправители были бы не нужны, и врачебная наука, и самая философия бесполезны. <...> Кто не знает, что огонь, вода, без которых жить невозможно, и даже главнейшие из светил небесных, Солнце и Луна, иногда вред приносят?..

Итак, хотя можно красноречие обращать на то и другое употребление, однако несправедливо было бы почитать злом ту вещь, которую можно употребить и на доброе».

В своем трактате Квинтилиан доказывает, что риторику можно и, более того, должно «поставить в число добрых дел», что только добрый, честный человек, совершенный во всех знаниях и во всех качествах, присущих красноречию, может стать совершенным оратором. Разумеется, достичь совершенства в ораторской речи сложно, но необходимо к этому стремиться: «Достигнуть оного свойства уму человеческому не воспрещено; а ежели в том и не удастся, по крайней мере, кто старается взбираться вверх, будет выше того, кто, отчаясь в успехе, внизу остается».

Квинтилиан структурно разделил свои наставления на три части: в первой он рассматривает, чему нужно учить, во второй – каким должен быть оратор, в третьей – ораторскую речь. Мы же остановимся на тех частных вопросах, которые прежде специально не рассматривались, а именно:

- когда нужно начинать обучение будущего оратора;
- где обучать – дома или в училищах;
- какие предметы должны при этом изучаться;
- как организовать обучение в риторической школе;
- каким должен быть учитель риторики.

Начнем с ответа на первый вопрос. Для будущего оратора крайне важна как нравственная атмосфера, так и речевая среда, в которой воспитывается ребенок. Квинтилиан дает совет:

прежде всего следует позаботиться о том, чтобы кормилицы «не имели дурного выговора или испорченного наречия. Хотя более всего надлежит уважать в них нравственность».

Квинтилиан негодует: «Вошло в обычай (и сей обычай день ото дня усиливается) заставлять учиться красноречию гораздо позже надлежащего времени». Между тем развитие вкуса будущего оратора и формирование его нравственного сознания должно осуществляться с раннего возраста, «ибо все, чему в нежном и неопытном возрасте научаешься, глубже в умах укореняется». Кроме того, в этом возрасте «дети притворяться еще не умеют, а более слушаются наставлений». Причем учение «должно быть забавою», чтобы ребенок испытывал различные эмоциональные состояния: и радовался, и огорчался, и гордился, и даже завидовал. Квинтилиан рекомендует поощрять учеников то похвалой, то просьбой, то награждением, «которое для сего возраста бывает заманчиво», да и «нравы в играх удобнее познаются».

Когда же отрок может выступать с публичными речами? «Я коротко скажу, — пишет Квинтилиан, — когда откроются в нем потребные к тому способности; здесь надобно смотреть не на лета его, а на успехи в учении».

Вступать же в звание и должность оратора надлежит, без сомнения, соответственно своим силам. Не следует молодому оратору испытывать боязнь оттого, что не все получается: «Всего лучше представлять плоды своего учения еще свежие и приятные, когда прощаются недостатки... недостаток слова дополняется возрастом; что кажется неосторожно, отнесется к молодости».

Вопрос о месте обучения ребенка волновал родителей и в те далекие времена. Где лучше учиться: дома или в школе и гимназии? Квинтилиан опровергает возможные возражения против училищ, которые не вредят успехам в учении, а, напротив, способствуют развитию ораторского искусства:

«Не было бы между людьми красноречия, если бы всякий из нас

говорил только один на один». Кроме того, ребенок должен «с юных лет привыкать не страшиться многолюдства и преодолевать застенчивость»; при групповом обучении возникают дружественные связи, а дружба, как известно, является одной из добродетелей.

Обучение будущего оратора в гимназии, а не дома значимо также и для учителей, которые «не могут иметь той силы и живости в слове перед одним учеником, каким возбуждаются при многолюдном собрании, ибо большая часть витийства состоит в душе... И душа чем благороднее и возвышеннее, тем сильнее к возбуждению своему требует движений».

Цель обучения ораторскому искусству Квинтилиан видит в том, чтобы подготовить отрока к практической деятельности. Обучению риторике предшествует познание многих наук: «Слово, сей дар неоцененный, требует многих наук, которые хотя и не видны в речи и не оказываются явно, однако сообщают ей сокровенную некую силу и дают себя чувствовать неприметным образом». Что же это за науки? Прежде всего это грамматика, чтение, литература, философия, право, история, которую Квинтилиан рассматривал как источник примеров для иллюстрации ораторского искусства.

В грамматике ритор особенно ценил такие три достоинства, как правильность, ясность и красота. При отборе книг для чтения (особенно на первых ступенях обучения) «надобно, чтобы дети перенимали более то, что украшает душу, нежели разум». Учитель должен предлагать своим воспитанникам, помимо прочих упражнений, сочинять эволюгии — это особый жанр речи, имеющий целью показать чьи-либо нравы.

Большое значение Квинтилиан, как и другие ораторы, придает способу произнесения речи: голос обыкновенно следует внутреннему движению души, лицо «показывает более, нежели речь наша: оно часто заменяет все выражение слова», а в лице главное — глаза, в «которых изображается душа

наша так живо, что и при неподвижности их от радости светлеют, а от печали тускнут».

Музыку и геометрию (вспомогательные элементы культуры) он советует изучать на ранней ступени обучения, хотя и замечает, что Сократ не стыдился учиться музыке даже в старости. Особое значение оратор придавал физике. Он восклицал: «Какое красноречие можно представить себе в человеке, который не знает, что есть наилучшего в природе».

И для того времени был актуальным вопрос, связанный с определением границ и содержания предметов риторики и грамматики. Квинтилиан недоумевает: «Сие происходит оттого, что риторы наши опустили свою, а грамматики чужую должность себе присвоили», т.е. риторы занимаются лишь «изложением вымышленных случаев и преподаванием на сей только конец нужных правил, да и то в роде рассудительном и судебном, а все прочее, как недостойное своего звания, презирают», а грамматики, опираясь на то, что сделано риториками, «берутся за труднейшие в красноречии предметы, каковы суть: заимословия и сочинения, к совещательному роду относящиеся». В главе XII Квинтилиан высказывает мысль, сходную с точкой зрения Сократа, древнегреческого философа, проповедовавшего, что добродетель есть знание, и излагавшего свое учение в форме бесед: риторика «не в судебных только речах и разбирательствах, но и в делах частных и домашних имеет место». (Заметим попутно, что именно такой подход к предмету отражен в учебниках риторики под редакцией профессора Т.А. Ладыженской.)

Рассуждения Квинтилиана о пределах риторики и грамматики завершаются призывом: надо положить каждой науке свои границы! Эти слова античного ратора звучат вполне современно, не правда ли? Напомним нашим читателям, что в вынесенных на

обсуждение современных Стандартах по русскому языку предпринята неоправданная попытка соединить риторику и грамматику*.

Не менее современно звучит ответ Квинтилиана тем, кто говорит о якобы возможной перегрузке учащихся: «Тот и другой (предмет. – З.К.) может иметь свою очередь: не опасайтесь, ребенок не утомится от наставлений двух учителей. Я не умножаю, а только делю труд, который смешан без разбора. Таким образом, каждый учитель будет полезнее в своем деле. У греков и поныне сие наблюдается, а наши риторы от того отступили».

К сожалению, и сегодня приходится констатировать, что риторика не является обязательной школьной дисциплиной. А по словам Ю.В. Рождественского, общество, в котором пренебрегают риторикой, stagnируется (погружается в состояние застоя). Однако хочется верить, что красноречие будет шествовать «не как по узким тропинкам, но как по полям пространным; да не будет оно ограничено наподобие малых источников, в один тесный проток собираемых; но да проливается, как обширная река, по всем открытым долинам и да пролагает себе путь чрез все встречающиеся препоны».

Говоря о том, как обучать риторике, Квинтилиан значительное место в этом процессе отводит упражнениям, состязаниям, анализу речей. Давая советы юному оратору, он обращает внимание на то, что любое выступление должно соотноситься со случаем, с обстоятельствами. «Риторика была бы наукою весьма легкою и маловажною, – замечает ритор, – ежели бы состояла из столь малого числа кратких правил. Нет, в сих правилах многое изменяется, смотря по роду дела, по времени, случаю и нужде. Посему-то в ораторе всего нужнее здравый рассудок; ибо со всеми встречающимися обстоятельствами сообразовываться должен. <...>

* Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 1 / Под ред. Э.Д. Днепров и В.Д. Шадрикова. – М., 2002.

правила не суть законы непреложные: их изобрела польза. Не спорю, однако ж, что лучше следовать оным, а иначе и я не писал бы их; но ежели сия же польза заставит иногда отступить от них, то должно оную предпочесть правилам наставников».

Важно также при обучении риторике представлять себя в роли разных лиц, героев: «Когда хотим выразить страсть другого с правдоподобием, должны мы поставить самих себя на место того, кто подлинно страждет». «Не хочу скрывать, – признается Квинтилиан, – что я и сам... бывал умилен до того, что не только проливал слезы, но изменялся в лице и чувствовал скорбь непритворную, истинную».

Каким должен быть учитель риторики? Квинтилиан по-прежнему придерживается главной стратегической линии в своих риторических наставлениях: «Еще мало того, чтобы он был сам человек честный, чтобы строгим надзором умел блюсти чистую нравственность и в учениках своих <...> Нрав, как мы разумеем и чего требуем от учащихся, есть превосходнейшее свойство душевной доброты, сопровождаемое не только кротостию и снисхождением, но и дружелюбием и благоприветливостью». Школьный преподаватель риторики должен осознавать, что «обидеть словом непростительнее, нежели ударить рукою». «Помышляя о выборе слов, – советует ритор учителю, – надлежит... наиболее занимать мысли».

Перечисляя качества учителя риторики, Квинтилиан подчеркивает, что он должен отечески относиться к детям, быть негрубым и ласковым; строгим, но негневливым; простым, терпеливым, прилежным; чуждым пороков, не слишком скупым на похвалы; должен возбуждать вопросы учеников собственными вопросами.

Обращаясь к юным риторам, Квинтилиан пишет: «...что касается до того, чтобы быть честным человеком, в чем и действительно состоит первое и важнейшее качество оратора, сие зависит большею частию от воли:

кто быть таковым искренно пожелает, тому нетрудно постигнуть правила, которые учат добродетели <...> потребна на то одна добрая воля. Природа произвела нас на доброе, и так легко перенимать хорошее, когда искренно сего желаем, что поистине надлежит удивляться более тому, что так много людей порочных. И действительно, как вода рыбам, земля животным земнородным, воздух птицам свойственны, так точно жить под законами природы, нежели вне оных».

Квинтилиан призывает не отчаиваться тех учеников, которые не станут первыми в ораторском искусстве (еще Цицерон утверждал, что поистине талантливых ораторов гораздо меньше, нежели прекрасных поэтов): «...и посредством красноречия великие выгоды приносит: и ежели судить по плодам, от него приносимым, то оно почти равняется с совершенным красноречием». Главная цель учителя – пробудить у учащихся желание постичь законы красноречия, наставить их на путь добродетели, «внушить им охоту к оному».

Невзирая на то что эти риторические наставления написаны два тысячелетия назад, мы легко обнаруживаем в них те же проблемы, которые волнуют нас сегодня: содержание, место и роль риторики в школьном образовании, личность учителя риторики и его профессионализм.

Завершая свой капитальный труд, Квинтилиан обращается к читателю со словами, которые звучат словно призыв: «Да возлюби всею душою науку Красноречия, сей божественный дар, ниспосланный с небес человеку, без которого все было бы нemo в природе, и ничто не озарялось бы светом настоящим, и ничто не доходило бы до потомства; постараемся все стремиться к совершенству: сим средством достигнем высокой цели».

Зоя Ивановна Курцева – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Каковы «правила игры» в общении?

М.Р. Савова

В свое время великий английский драматург В. Шекспир заметил, что весь мир – театр и люди в нем – актеры. В наше время эта аналогия представляется еще более точной и емкой, поскольку научное описание законов и принципов человеческого общения подтверждает, что каждая ситуация общения развивается по своему «сценарию», который, в свою очередь, может быть типичным или оригинальным.

Сценарии общения зависят как от самой коммуникативной ситуации и ее особенностей, так и от тех ролей (постоянных или ситуативных), которые играют в этой ситуации ее участники.

Для восприятия, интерпретации и понимания создающегося при этом «спектакля», для оценки мастерства общающихся совершенно не обязательно быть дипломированным театральным критиком, но некоторые основы, по которым может развиваться действие и по которым анализируется его результат, необходимо знать каждому.

По каким же правилам происходит общение людей? И в каком случае мы фиксируем их нарушения? Все ли эти правила равноценны, или какие-то нарушения мы отнесем к грубым, а какие-то – к негрубым, допустимым?

На все эти вопросы можно получить ответ в курсе школьной риторики, построенном по концепции Т.А. Ладыженской. Этот курс строится как риторика общения и риторика создания конкретных речевых произведений того или иного жанра, в которых это общение и осуществляется.

В целом курс школьной риторики – это уникальная возможность «проиграть» многие ситуации нашего повседневного общения и в игровой форме освоить не только эти ситуации и различные роли в них, но и овла-

деть инструментом моделирования и оценки общения, выработать умения анализировать и создавать различные речевые произведения, умения понимать других людей, считаться с их мнениями и потребностями.

При этом всем – и учителям, и ученикам любого возраста – важно знать те основы, на базе которых строится человеческое общение и в сопоставлении с которыми оценивается эффективность, удачность, целесообразность риторических средств и приемов. **И не только знать, но и освоить основные «правила игры» в речевом взаимодействии.**

Эта задача вытекает из того, что любое риторическое действие строится на основе триады этос–логос–пафос, т.е. исходит из того, что ритор должен иметь право на речь: он должен пользоваться заслуженным уважением, хорошо знать предмет речи, уметь выражать свои мысли и т.д.

Общение – это деятельность. И в качестве деятельности оно требует сознательного целеполагания, выбора оптимальных средств для достижения поставленных целей, постоянного внимания к действиям партнеров, коррекции каждым собственного поведения и, конечно же, ответственности за результат этой деятельности.

Процесс общения всегда имеет духовную составляющую содержания как сознание необходимости взаимодействия с другим человеком, а значит, и необходимости в нем самом как партнере при достижении общей цели. Потребность эта превращается в специфическую установку, т.е. в готовность согласования своего личного поведения с поведением партнера, в стремление к содружеству, сотрудничеству и т.д. Адекватность и успешность речевого взаимодействия обеспечивается в таком случае обязательным соблюдением норм общения. Тем более это важно на риторическом, т.е. умелом, искусном уровне общения.

Обычно применительно к речевым нормам говорят о коммуникативных качествах речи: ее правильности,

чистоте, точности, логичности, богатстве, уместности, доступности, выразительности. Но эти качества речи на самом деле подчиняются нормам более высокого уровня – уровня общения.

Нормы общения – это правила, помогающие согласовать все его стороны: как вы видите других людей и как их понимаете, как вы к ним относитесь и как вы в поступаете в конкретных ситуациях. При этом важно учесть, что норма – это *то, как должно быть*. Но норма – это еще и *что-то среднее*, поэтому норма – это минимум, на базе которого (но не наоборот!) можно проявлять свою индивидуальность.

На основе последних научных исследований выделяются три вида норм общения – этические, коммуникативные и речевые, соответствующие разным уровням.

Этические нормы относятся в первую очередь к мотивам речи, к области культуры общения – это доброжелательность, приятие партнеров по общению, соблюдение всех законов нравственности. Эти нормы можно условно определить как нормы стратегического уровня – взаимоотношений с миром в целом и конкретным человеком в частности. Очень часто соблюдение/несоблюдение этических норм закладывается на этапе целеполагания, т.е. цели, с которыми люди вступают в общение, могут быть этическими или неэтическими.

Коммуникативные нормы сопутствуют всей ситуации общения во всех его фазах. Это нормы, связанные с обеспечением процесса общения и его регулированием для достижения поставленных целей общения. Коммуникативные нормы соединяют в себе стратегические и тактические элементы, поскольку выбор ситуации общения, партнеров, предмета речи можно отнести к области стратегии, а конкретное воплощение плана речи и регулирование общения – к тактике.

Речевые нормы – это средства реализации и этических, и коммуникативных норм. Прежде всего к речевым нормам относятся коммуникативные качества речи. При этом

речевые нормы включают в себя и языковые (различного уровня).

Этические и коммуникативные нормы можно разделить лишь условно. Они очень тесно взаимосвязаны. Этические нормы во многом определяют коммуникативные, поскольку в первую очередь регулируют моральную и содержательную стороны общения. Коммуникативные нормы обеспечивают и регулируют сам процесс общения. В то же время этические нормы коммуникативно ориентированы. Их коммуникативность проявляется и в том, что они диктуют необходимость нести ответственность за свои слова и речевые поступки, и в том, что нарушения этических норм рожают неприятие со стороны других участников общения, а значит, служат барьерами в общении. В то же время коммуникативные нормы этичны, поскольку они регулируют процесс общения, предписывают достижение его целей таким образом, чтобы в нем не нарушались этические нормы. В связи с этим мы рассматриваем этические и коммуникативные нормы отдельно друг от друга и от других видов норм только для удобства их описания.

Этические и коммуникативные нормы вытекают из законов оптимального, гармоничного, эффективного общения, вырабатывавшихся тысячелетиями, они являются своеобразным итогом осмысления речевой практики людей разных культур.

Этические и коммуникативные нормы – это механизмы, помогающие согласовать все стороны общения. Это предписания, рекомендации, советы, предостережения, запреты и т.д., которые формировались на основе понимания законов общения. Главным законом общения является закон объединения партнеров, в соответствии с которым общение должно быть конструктивным, неконфликтным, гармонизирующим и т.д. По сути, механизмом обеспечения действия этого закона выступает все то, что делает возможным возникновение контакта, поддержание процесса общения и

достижение его эффективности в целом как процесса и как результата. Именно поэтому речевые нормы выступают как средства соблюдения этических и коммуникативных норм общения. Например, нарушение чистоты речи (употребление жаргонных выражений, слов-паразитов и т.д.) является нарушением норм прежде всего потому, что в нем проявляется неуважение к собеседнику (нарушаются этические нормы), которое, в свою очередь, может привести к коммуникативной неудаче (вплоть до прекращения общения), если для адресата это неприемлемо, а может и не быть воспринято как таковое и никак не повлиять на процесс общения, если другие участники этой ситуации не воспримут за соренную речь как нарушение коммуникативных норм. В этом плане на уроках риторики очень важно не только предостеречь от использования, например, слов-паразитов, но и показать, как они влияют на восприятие конкретной речи, понимание ее содержания, а также оценку уровня культуры говорящего.

При этом следует помнить, что о культуре речи свидетельствует именно эффективность, а не только результативность речи. Это означает, что постановка цели, способы и средства ее достижения, сам процесс речи и результат, который она вызовет, будут соответствовать этическим, эстетическим и другим правилам. Если результат достигнут, но достигнут неэтичными способами (угрозами, бранью и т.п.), то мы констатируем только результативность, но не эффективность речи и ее несоответствие основным законам общения и культуре речи.

Очень часто приходится сталкиваться с тем, что этические нормы, по сути, отождествляются с этикетными. И тогда получается, что если человек не забывает здороваться и говорить «волшебные слова», то он якобы соблюдает этические нормы. Хотим подчеркнуть, что **этические нормы** может всегда соблюдать только высококультурный человек, в котором

сочетается внешняя и внутренняя культура. **Этикет** соотносится прежде всего с внешней культурой, которая проявляется в том, что человек в своем поведении руководствуется правилами только тогда, когда он на виду или когда о его поведении станет известно людям, перед которыми он играет роль культурного человека. Внутренняя культура состоит в том, что человек всегда поступает так, как того требуют моральные законы общества.

Главными моральными ценностями считаются истина, добро, красота, которые соответственно проявляются как критерии при оценке этичности речи и речевого поведения в целом. Такие качества, как истинность, правдивость, определяют многое в речи именно в этическом плане, поскольку благодаря им возникает доверие к говорящему, без которого невозможно общение. Эту сторону правдивости прекрасно сформулировал Б. Шоу: «Наказание лжеца не в том, что ему никто не верит, а в том, что он сам никому не сможет верить». Добро и желание добра другим также лежат в основе общения, поэтому все этические правила содержат «доброжелательность» как норму общения. Понятие красоты в данном случае связано не с эстетическими, а с этическими законами, по которым не соответствующее им действие (в том числе и речевое) расценивается как некрасивое (*Так говорит некрасиво. Он поступил некрасиво. Некрасивое поведение* и т.д.).

В общении на первое место по значимости выходят личностные взаимоотношения коммуникантов. Мораль, нравственность свойственны только личностям, и только личность может испытывать эмоции по поводу полученной информации или способа общения. Отсюда основные критерии оценки с точки зрения соблюдения этических норм — не только этически-неэтично, красиво-некрасиво, но и прилично-неприлично.

В соответствии с этими качествами личности **основными этическими достоинствами речи и этическими нор-**

мами являются: правдивость, понятность (речь должна быть доступна адресату, т.е. не должна заставлять его прилагать излишние усилия к ее расшифровке), содержательность, целесообразность, краткость в меру необходимости (речь не должна отнимать у адресата лишнего времени), логичность, вежливость и т.д.

С этих позиций можно оценить степень обязательности соблюдения этических норм. Обязательным для исполнения при любых условиях коммуникации и в любой сфере общения является запрет на причинение ущерба другому человеку (который может и не участвовать в данной ситуации общения). Причем принцип «Не навреди!» в этом плане касается прежде всего морального ущерба. В эти нормы входят предписания сдерживать негативные эмоции и смягчать негативную информацию, не допускать унижения и оскорбления человеческого достоинства, грубости, зависти и т.п. Кроме того, к числу обязательных для исполнения норм относится и требование всемерно проявлять уважение к другим людям.

Есть этические нормы, которые можно отнести к рекомендуемым. В первую очередь это касается позиции говорящего (пишущего) относительно себя и своего места в общении. Этично иметь чувство собственного достоинства, быть скромным, не противопоставлять себя другим, не восхвалять себя и т.д. Из этого следует и уважение чувства собственного достоинства других людей, умение видеть в них прежде всего положительные качества и т.п. – иными словами, этично проявлять уважение к людям всеми доступными средствами.

Важно подчеркнуть, что несоблюдение этических норм приводит к моральному ущербу не только для адресата (или иного лица, о котором шла речь), но и для адресанта, поскольку нравственный человек всегда, даже в случае невольного нарушения норм этики, испытывает стыд и угрызения совести. Кроме того, наруше-

ние этических норм общения часто приводит к коммуникативным помехам или неудачам.

Таким образом, этика должна лежать в основе любого высказывания. Без нее мы лишаемся самой системы координат для оценки того или иного явления действительности.

Для рассмотрения этических норм на уроках риторики целесообразно обратиться к анализу того, как школьники представляют себе человека, всегда соблюдающего этические нормы, т.е. истинно воспитанного.

Итак, истинно воспитанный человек – это благородный, всегда подтянутый человек с прекрасными манерами, человек, неспособный на низкие, подлые поступки, поскольку благородство – это не только (и не столько) высокое происхождение, но прежде всего это высокие душевные качества, прекрасное знание этикета, воспитанность, которая проявляется не только в том, чтобы не пролить супа на скатерть, но и в том, чтобы не заметить, как это сделают другие (и таким образом проявить умение не поставить другого в неловкую ситуацию). В то же время истинно воспитанный человек никогда и никому не будет навязывать свое общение, уважая право других не вступать в нежелательные контакты. Истинно воспитанный человек – тот, кто употребляет в своей речи слова если не изысканные, то никак не грубые. Не случайно есть даже шутка, что истинно воспитанный человек кошку всегда называет кошкой, даже если он об нее споткнулся и упал.

Коммуникативные нормы, несмотря на то что они очень условно выделяются из других видов норм, имеют свою специфику. Коммуникативные нормы, во многом являясь средством реализации этических норм в процессе общения, «подчиняются» им: если эти нормы вступают в противоречие, то приоритет отдается этическим нормам. Поясним, что это означает на практике. Например, необходимость сообщить неприятное известие, согласно коммуникативным нормам,

Речевая агрессия в школе и способы ее преодоления

Ю.В. Щербинина

предполагает речь по существу и, следовательно, допускает минимум слов; но если это не коммуникация, а общение, то, согласно этическим нормам, следует насколько возможно смягчить эту информацию, чтобы уменьшить негативную реакцию на нее, и минимумом слов здесь уже не обойтись. В то же время многие коммуникативные нормы определяют речевые (уместность, доступность), но на другом уровне – на уровне параметров ситуации общения (например, содержательном).

Речевые нормы в рамках культуры речи коммуникативно ориентированы, т.е. их предназначение – сделать общий речевой код единым и тем самым способствовать однозначному пониманию речи. Коммуникативные нормы управляют речевыми и языковыми нормами и предполагают не только их соблюдение, но иногда и целесообразное осознанное отступление от этих норм (например, в целях стилизации, пародирования или придания речи коммуникативно обусловленной неточности, не ведущей к коммуникативным помехам).

При этом коммуникативные нормы более других вариативны. В них, в отличие от этических и языковых норм, почти невозможны строгие предписания (кодификация), поэтому коммуникативные нормы – это в большей степени рекомендации.

Таким образом, обучение эффективному речевому общению обязательно должно включать в себя те «правила игры», по которым оно происходит, чтобы риторически образованные ученики были в театре жизни не просто посредственными исполнителями тех или иных ролей, а хорошими актерами, чтобы и они сами, и те, кто с ними будет общаться, получали от этого максимум пользы и удовольствия.

Марина Робертовна Савова – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Речевая агрессия – явление, тотально захватившее многие сферы жизнедеятельности современного общества и все чаще отмечаемое в речи конкретных людей: политиков и бизнесменов, пассажиров автобуса и продавцов, учащихся и самих школьных учителей. Мы наблюдаем, как агрессия слова вторгается в детские игры и развлечения подростков, все чаще проявляется во внутрисемейных отношениях, «усаживается» рядом с нашими детьми за школьную парту и «помогает» родителям «активно воспитывать» детей.

В самом общем виде речевую агрессию можно определить как грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме. Назовем лишь основные типы агрессивных высказываний: оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешка. Агрессивные намерения скрыто или косвенно выражаются также в жалобах, доносах, сплетнях.

Как показывают наблюдения за речью школьников, большинство из них проявляют очевидную склонность к грубому общению: могут словесно унижать, намеренно оскорблять, запугивать, высмеивать друг друга, чтобы повысить собственную самооценку («Ты хуже меня – я лучше тебя»), грубо продемонстрировать позицию лидера («Я могу себе позволить то, чего не можешь ты»), укрепить свой авторитет среди группы одноклассников («Я заставляю тебя слушать меня, даже если ты этого не хочешь») и т.п.

А как реагируют педагоги на подобное поведение школьников? Какие

способы речевого воздействия они используют в конфликтных ситуациях общения с учениками?

Как ни печально констатировать этот факт, но речь учителей иногда демонстрирует пренебрежительно-грубое или повелительно-покровительственное отношение к учащимся, что проявляется в резких замечаниях, грубых требованиях, а иногда даже явных оскорблениях и угрозах.

Между тем именно речевая агрессия педагога имеет наиболее опасные последствия: у детей снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется сначала страх перед конкретным учителем, а потом и перед школой вообще (так называемый дидактогенный невроз). Кроме того, у ребят складывается впечатление, что агрессия учителя направлена не на их поведение в конкретной ситуации общения («Сейчас ты поступаешь неправильно»), а непосредственно на них самих («Ты вообще плохой, глупый, невоспитанный» и т.п.).

Наконец, добиваясь сиюминутных целей послушания в грубой, оскорбительной форме, следуя порочному принципу «Пусть ненавидят, лишь бы боялись», педагог, во-первых, невольно провоцирует ответную грубость учащихся («принцип бумеранга»), а во-вторых, демонстрирует школьникам негативную модель речевого поведения для наблюдения и подражания.

Получается, что, с одной стороны, неумение педагога управлять поведением учащихся в конфликтной ситуации приводит к отчуждению, враждебности, непониманию в школьном коллективе. С другой стороны, используя агрессию слова как способ коммуникативного воздействия, учитель также не достигает ни методических, ни воспитательных целей, а лишь демонстрирует авторитарный стиль общения с учениками, отсутствие профессионализма.

В качестве подтверждения рассмотрим реальную и довольно типичную ситуацию общения учителя и учащихся на уроке в 6-м классе.

Учитель (раздает индивидуальные задания): Итак, задания будут выполнять... Симакова Катя...

Ученица (недовольно перебивает): А что я-то?!

Учитель (не обращая внимания и не повышая тона): Так, разговоры все прекратили. Катя, тебе сделать еще одно замечание? Ты работаешь, у тебя есть задание!

Ученица (ворчливо): Я знаю!

Ученица, сидящая рядом: Да заткнись ты, наконец, мешаешь же!

Первая ученица: Сама заткнись!

Учитель (начиная возмущаться): Так, вы находитесь на уроке! Ведите себя, пожалуйста, приличнее!

Восстанавливается относительная тишина, однако через несколько минут вновь возникает нерабочий шум, слышен смех Кати...

Учитель (медленно, устало): Так, болтать все давно уже перестали! Ка-а-тя, я делаю тебе после-е-днее замечание! Болтать перестань!

Ученица (раздраженно): Да я не болтаю!

Учитель (возмущенно): И хамить тоже перестань!

Реплики из класса:

– Ну, Катка, ты даешь!

– Да не хамит она!

– Ну хватит уже всем болтать!..

Мы видим, что явная цель ученицы – оттянуть время от начала работы, скрытая цель – самоутвердиться в глазах одноклассников. Негативный способ достижения этих целей хорошо известен и довольно примитивен – словесное препирательство с учителем и одновременно с одноклассницей. Реализация ученицей своих целей начинается с притворного возмущения по поводу того, что ее вызвали, которое выражается в форме вопроса-восклицания в резко повышенном тоне («А что я-то?!»).

Видя, что учитель остался спокоен, не повысил тон и ограничился нейтральным замечанием («Ты работаешь, у тебя есть задание»), а одноклассница отреагировала грубым требованием

«заткнуться», девочка усиливает словесное давление с помощью ответных враждебных замечаний в резко повышенном тоне («Я знаю!» – учителю, «Сама заткнись!» – однокласснице). Теперь она реализовала свое коммуникативное намерение: одноклассница промолчала, а учитель уже разозлен – он делает ей резкое замечание, в котором, однако, все-таки присутствует этикетная формула просьбы («Веди себя, пожалуйста, приличнее!»). На повторное замечание учителя она реагирует отрицанием в резко повышенном тоне («Да я не болтаю!»).

Такая речевая деятельность, называемая в обиходе (как верно отмечает учитель) хамством, позволяет ученице достичь своей цели – упрочить свою доминантную позицию в классе, о чем свидетельствуют одобрительные («Ну, Катя, ты даешь!»), возмущенные («Да не хамит она!») и примиряющие («Ну хватит уже всем болтать!..») выкрики одноклассников.

Очевидно, что речевая агрессия является не только недопустимой в этическом отношении, но и просто неэффективной с коммуникативной точки зрения – быть педагогом типа Мери Поппинс оказывается гораздо выгоднее, чем следовать модели поведения фрекен Бок.

Давайте разберемся, может ли педагог предотвратить речевую агрессию школьников и избежать грубости собственной речи в этой и аналогичных ситуациях на уроке? Обозначим лишь основные направления и способы контроля над агрессией слова в педагогическом общении.

Чтобы избежать агрессии слова, необходимо, во-первых, самоконтроль учителя над собственным речевым поведением. В данной же ситуации педагог быстро теряет терпение и, не замечая явно провокационного характера реплик обеих учениц, начинает возмущаться, раздражаться, болезненно и многословно реагируя на каждое их высказывание. Достаточно сохранять выдержку, продолжая говорить ровным, спокойным

тоном, чтобы разрушить «негативный сценарий» повышения школьницами самооценки и авторитета в глазах одноклассников за счет примитивной демонстрации умения «по-взрослому препираться».

Во-вторых, для предотвращения ответной грубости учителю часто бывает достаточно просто попытаться встать на позицию ученика, посмотреть на конфликт его глазами – «быть выше ссоры»: «Я тебя понимаю, Катя: все устали, но надо еще немного поработать»; «Девочки, я вижу, вы обе устали, но зачем же ссориться!» и т.п.

Эффективен также прием смены ролей – моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности поведения через сопереживание: «Значит, ты хочешь, чтобы это задание выполнял кто угодно, только не ты?»; «А тебе самой было бы приятно услышать то, что ты сейчас говоришь мне?»; «Представьте, что вы обе оказались на моем месте...»; «Подумай, как мы могли бы с тобой договориться» и т.п. Все это позволяет избежать словесного давления, сделать общение с детьми дружески равноправным.

Таким образом, развитие и совершенствование способности к **эмпатии** – сопереживанию проблемам ребенка, умению объективно оценить его личностные особенности и конкретное эмоциональное состояние – необходимое профессиональное качество учителя, которое предполагает корректность оценок, умение прощать ошибки ученика, признавать его право на собственное мнение.

Существуют и более частные **приемы контроля над агрессией слова** – способы речевого воздействия и эффективного реагирования в конкретных ситуациях. Рассмотрим основные из них.

1. Игнорирование речевой агрессии: не реагировать на бестактность в свой адрес, «не замечать» враждебности со стороны собеседника, не отвечать грубостью на грубость.

Механизм действия этого метода достаточно прост: очень часто общение в конфликтной ситуации строится по принципу «он мне – слово, а я ему – десять». Так возникает словесная перепбранка, каждый участник которой стремится оставить за собой «последнее слово». Игнорирование же представляет собой альтернативную коммуникативную стратегию, которая, во-первых, оказывает психологическое воздействие на «агрессора» (эффект неожиданности) и разрушает его «негативный сценарий».

В данной ситуации учителю можно было попытаться продолжать говорить спокойно, не замечая враждебных выпадов ученицы и не провоцируя грубость ее одноклассницы.

2. Переключение внимания: изменить враждебное настроение собеседника, отвлечь его от агрессивного намерения или изменить его отрицательное эмоциональное состояние. Основные способы переключения внимания: перевод разговора на другую тему, неожиданный вопрос, отвлекающее предложение, необычное задание.

Так, вместо фиксации на агрессивных высказываниях учащихся («Разговоры все прекратили!»; «Вы находитесь на уроке!»; «Болтать перестань... и хамить тоже перестань») более целесообразной представляется попытка речевого взаимодействия учителя с классом, но не в традиционной форме публичного порицания («Посмотрите, как плохо ведет себя Катя!»), которое может только усилить речевую агрессию, а в форме интересного предложения, вопроса, просьбы. Например: «Давайте вместе подумаем над Катиным заданием» («...придумаем интересное задание для Кати»); «Кто хочет получить дополнительную оценку, может взять Катино задание»; «Маша, вместо грубости помоги, пожалуйста, Кате справиться с заданием» и т.п.

3. Метод проецирования положительных личностных качеств и поведенческих реакций: зная сильные стороны личности ученика, в

определенной ситуации актуализировать (словесно обозначить, публично напомнить) эти качества или выразить провокационное сомнение, намеренно задевая самолюбие ученика, бросая вызов его способностям (способ «подзадоривания»).

Формами таких высказываний в рассматриваемой ситуации могут быть: напоминание («Ты же умная (взрослая, рассудительная, терпеливая, способная) ученица!»; «Катя и Маша, на вас смотрит весь класс!»); выражение уверенности в способностях ученика («Уверена, что именно ты легко справишься с этим заданием»); удивления («Неужели это говорит Катя, которая всегда быстро справляется с заданиями?!»; «Ну, Маша, не ожидала от тебя такой реакции!»; «Совсем никак не обойтись без ссоры?!»); выражение разочарования («А я-то думала, это задание для Кати – пустяк!»; «Девочки, мне стыдно за вас!»; «Вам, наверное, трудно проявить терпение и выдержку!») и т.п.

4. Использование положительных оценочных высказываний. Довольно часто мы склонны игнорировать положительные стороны деятельности ученика, неоправданно обобщая его проступки или заведомо, потенциально обвиняя его в том, что он мог бы сделать плохо, неправильно: «Опять эта Катя всем недовольна!», «Вечно ты отвлекаешься, Катя!»; «Катя с Машей, по-моему, весь урок бездельничают там на последней парте!» и т.п. Между тем целенаправленная демонстрация искреннего одобрения, выражение заслуженной похвалы способствует созданию положительной атмосферы общения на уроке, не допускающей речевой агрессии.

Выражение одобрения может (и должно!) быть разнообразным по форме. В рассматриваемой ситуации возможны такие положительно-оценочные высказывания: обращение к прошлым успехам ученика («Катя, вчера ты отлично справилась с заданием, давайте сегодня поработаем еще лучше!»); согласие, поддержка мнения

ребенка («Полностью согласна с мнением последней парты: действительно в конце урока все устали. Но надо все-таки общаться вежливо и еще немного поработать»); приглашение к совместному действию («Катя, мне нравится, как ты обычно выполняешь подобные задания. Может быть, вы с Машей представите его на доске для всего класса?») и т.п.

5. Открытое словесное порицание. С одной стороны, прямое словесное воздействие учителя в форме упрека, запрета, требования может иметь противоположный результат – вызвать ответный грубый отказ, возражение, протест ученика и легко нарушить гармонию общения, которое из равноправно-дружеского превращается в неравноправно-морализаторское. Поэтому порицание должно быть очень хорошо продумано педагогом и выражено непременно в корректной форме – с обязательным использованием необходимых формул вежливости.

Так, в данной ситуации возможны такие высказывания: «Катя, я делаю тебе строгое замечание! Пожалуйста, не надо мне грубить»; «Девочки, вы ведете себя очень некрасиво! Будьте добры, не отвлекайтесь от выполнения задания» и т.п.

6. Юмор, шутка. Психологами установлено, что юмор несовместим с явной агрессией и может использоваться как быстрый и эффективный способ единения участников общения. Однако необходимо заметить, что шутка – весьма сложный прием, требующий высокого уровня речевой подготовки учителя, умения быстро и нестандартно реагировать на реплики учеников.

Шутки неприязненного и оскорбительного содержания – это уже не юмор, а сарказм (язвительная, злая, едкая насмешка), который обижает ребенка и провоцирует его на ответную речевую агрессию. Вот несколько типичных примеров неудачных шуток учителя в приведенной ситуации: «Ре-

бята, вы смотрите спектакль: Катя старается перекричать учите-

ля!»; «Ну-ка, кто кого перекричит – Маша или Катя? Предлагаю делать ставки!» (насмешка над учащимися; установка на развлечение вместо внимательного слушания); «Если ты чем-то недовольна – переходи в школу для дураков» (прямое оскорбление ученицы).

Не самые лучшие, но возможные реакции учителя в анализируемой ситуации: «Не боги горшки обжигают, а ты как раз представляла богиню в школьном спектакле, так что с заданием разделаешься за пять минут!»; «Еще немного, еще чуть-чуть, последний бой – он трудный самый»; «Ссора не лучшее средство против усталости. Вы теряете драгоценные нервные клетки!»

7. Убеждение. Выделим ряд требований, нарушение которых делает убеждение неэффективным или вызывает активное неприятие, раздражение, враждебность адресата. Не следует разъяснять школьникам вполне очевидное (например, почему нельзя оскорблять другого человека) – лучше корректно напомнить о правилах приличия («На эти слова я могу обидеться»; «Вы ведете себя недостойно»); не рекомендуется также отвлеченно морализировать («Надо вести себя хорошо»; «Нужно быть умницей» и т.п.), убеждать в невозможном («На уроке всегда надо сидеть молча»; «Никогда не надо возражать»), повышать тон или говорить излишне пафосно («Екатерина, я до глубины души возмущена твоим ужасным поведением!»).

Особую роль в предотвращении агрессии слова играют средства речевого **этикета**. Задумаемся, например, всегда ли наши обращения к учащимся, возражения, просьбы, отказы являются вежливыми? Всегда ли мы извиняемся за резкость замечания, несправедливую оценку, ошибочное суждение?

Назовем основные жанры и конкретные этикетные средства, направленные на предотвращение речевой агрессии.

Русский речевой этикет предполагает множество способов **косвенного, непрямого, опосредованного выражения побуждения, просьбы**: форму вопроса («Может быть, ты все-таки постарайся справиться с заданием?»); «Может, не стоит ругаться?»); употребление сослагательного наклонения («Хорошо бы нам продолжать работать без шума»); использование намека («Мне трудно говорить с тобой в таком тоне»; «Вы меня удивляете»; «Вы мне что-то сегодня совсем не нравитесь») – все эти реплики содержат указание на нарушение учащимися этикетных норм и просьбу прекратить пререкаться.

Один из наиболее эффективных этикетных способов демонстрации благожелательного, уважительного отношения – **вежливое обращение**. В последнее время наблюдается постепенная тенденция возвращения в практику педагогического общения использования формы «вы» в обращении к ученику. Одновременно с этим варьирование форм обращений может стать очень эффективным способом речевого воздействия в условиях конфликтного общения. Например, для корректного выражения отрицательной оценки педагогу иногда бывает достаточно подчеркнуто обратиться к ученику на «вы», усилив это полной формой имени, особенно если раньше учитель всегда использовал форму «ты»-обращения: «Екатерина, вы мешаете мне вести урок» (ср.: «Кать, ты мне мешаешь!»).

Особое место в ряду средств устранения бестактности, агрессивности речи занимают **эвфемизмы** – более мягкие слова или выражения вместо грубых или непристойных. Основные приемы эвфемистических замен: использование описательных оборотов речи, перефразирование (например, «человек, который нарушил правила поведения» вместо «хам»); слова с *не-* (например, «неправда» вместо «вранье»; «не разговаривай» вместо «заткнись»); косвенное информирование: аллюзии, намеки, ино-

сказания (например: «Ты поступил как непорядочный человек» вместо «Ты подлец»; «В классе становится неуютно» вместо «Хватит хамить!» и т.п.); прием «смены адресата» – проектирование речевой ситуации на третьего участника разговора (например: «Другой поступил бы в этой ситуации так-то...»).

Наконец, часто наши ложные представления о достоинстве («просить прощения у ребенка унижительно») и эгоистическое желание считать себя во всем и всегда правыми («учитель всегда прав») приводят к тому, что извинение звучит в педагогической речи гораздо реже, чем это необходимо. Между тем извинение «меняет знак» конфликтной ситуации – с отрицательного на положительный и определяет общую позитивную установку общения.

Так, возможно, в нашей ситуации учителю достаточно было бы сказать: «Извини меня, пожалуйста, Катя, я не должна была кричать на тебя, но и ты не должна так вести себя на уроке» или: «Девочки, давайте все вместе извинимся за грубость и продолжим занятие» – и атмосфера общения на уроке, проникнутая разобщенностью, отчуждением, враждебностью, изменилась бы в сторону примирения, единения, взаимопонимания.

Итак, речь педагога выступает важнейшим фактором формирования коммуникативной личности ученика, служит образцом для подражания и основным инструментом педагогического воздействия. Поэтому повышение уровня речевой культуры учителя, всестороннее овладение коммуникативной компетенцией, укрепление нравственных основ речевого поведения в процессе педагогического общения являются первоочередными задачами в решении проблемы агрессии слова в школьной среде.

Юлия Владимировна Щербинина – канд. пед. наук, доцент кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Доброе слово и в школе приятно!

О.В. Ивашкина

«Чем бы человек ни обладал на земле: прекрасным здоровьем, любыми благами жизни, он все-таки не доволен, если не пользуется почетом у людей».

В этом высказывании Паскаль как нельзя лучше выразил главную потребность человека – потребность в уважении, в признании достоинств личности. Это один из главных стимулов в любой работе.

Почему люди нуждаются в похвале? Почему, что бы мы ни делали, мы стремимся услышать слова одобрения?

Искренняя похвала и одобрение развивают чувство значимости. История изобилует замечательными примерами чудотворного действия похвалы.

...Один десятилетний мальчик работал на фабрике в Неаполе. Он страстно хотел стать певцом, но его первый учитель охладил его пыл. «Ты не можешь петь, – заявил он. – У тебя совсем нет голоса. Он звучит, как ветер в оконных ставнях».

Однако мать мальчика – простая бедная крестьянка – обняла его и ободрила. «Я знаю, что ты можешь петь, – сказала она. – Я уже замечаю твои успехи». Она ходила босиком, чтобы сэкономить деньги на оплату его уроков пения. Эта похвала и поддержка матери изменили жизнь мальчика. Его звали Энрико Карузо.

Другой молодой человек стремился стать писателем, но все его рукописи отклонялись редакциями. Наконец один редактор выразил ему свое одобрение. Похвала и признание, последовавшие за публикацией какого-то из рассказов начинающего автора, изменили всю его судьбу. Этого молодого человека звали Чарльз Диккенс.

Давно замечено, что каждому из нас необходимо контактировать с другими людьми. Это контактирова-

ние происходит при общении. Формы контакта могут быть самыми разными. Например, для младенцев совершенно необходим физический контакт. Ребенка могут погладить, обнять или похлопать, иногда его ласково тормошат или легонько щекочут, даже шлепают. И все это помогает ему хорошо развиваться, не болеть, постигать мир вокруг себя.

При отсутствии такого контакта у малыша начинается «сенсорное голодание», которое часто приводит к апатии, отказу от пищи, создает предпосылки для болезненных изменений в организме, что напоминает в разных аспектах влияние пищевого голода на организм ребенка. Дети, лишенные физического контакта, хуже развиваются физически и психически, чаще болеют.

Развитие речи у детей происходит параллельно с постепенным ограничением физического контакта, и все большее значение приобретают **словесные стимулы**. Так на смену поглаживаниям и шлепкам приходят похвалы и порицания, приветствия и угрозы. «Сенсорный голод» частично трансформируется в «голод» другого вида, который мы можем определить как **потребность в признании**.

Обратимся к опыту, описанному А.Б. Добровичем в книге «Общение: наука и искусство». Автор рассказывает о биологическом эксперименте, с помощью которого исследователи хотели выяснить, являются ли в животном сообществе прикосновение, вылизывание, выискивание и т.п. лишь гигиенической нуждой или это и «социальная» потребность животных. Под наблюдение были взяты две группы крысят, в одной из которых сотрудники поглаживали зверьков. Эти крысята выросли в более крупных, умных, устойчивых к заболеваниям животных. Ученые сделали вывод, что потребность в прикосновении, ласке у животных столь же значима, как и другие жизненно важные потребности.

Физический контакт при уходе за детьми и его символический эквива-

лент для взрослых людей – «признание» – имеют большое значение в жизни человека.

Каждый родитель отвечает за то, чтобы ребенок получал необходимое количество любви: это требуется для того, чтобы заложить в нем фундаментальные основы чувства безопасности и значимости. Когда родители относятся к детям с постоянным теплом и любовью, те чувствуют, что их признают и принимают.

Объятия, поцелуи, ласковые слова – все это психологи называют «поглаживаниями».

Если учесть, что ребенок школьного возраста большую часть своего дня (приблизительно с 8 до 15 часов) проводит в школе, то он должен получать какую-то часть «поглаживаний» именно, здесь, в школе, и, следовательно, именно от нас, учителей.

Как мы можем проявлять это внимание по отношению к школьникам?

1. Поощрением могут быть приветливая улыбка учителя, взгляд, кивок головы.

2. **Физический контакт:** учитель может погладить школьника по голове или похлопать по плечу. Наблюдая за поведением учителей на уроках, мы спросили одного учителя, почему она гладит по голове, по спине одних и тех же учеников. Оказалось, что это дети из неблагополучных семей, и учитель интуитивно чувствует, что эти школьники (среди них были и мальчики, и девочки) нуждаются в физическом контакте. Но с невербальными средствами одобрения нужно быть осторожными, так как одни дети нуждаются в таком контакте, а другими «это может быть воспринято как акт односторонний и может вызвать отрицательную реакцию партнера, помешать установлению доверительного контакта. Школьники младших классов обычно воспринимают подобные жесты учителя должным образом, "прочитывая" их как выражение дружеского отношения, одобрения. У старшеклассников же, осознавших асимметричность социальных ролей учителя

и ученика, это может вызвать дискомфортность общения, хотя вежливый ученик попытается скрыть неловкость» [1, с. 31].

3. Учителя могут выражать эти «поглаживания» **словесно**. Здесь на помощь учителю приходит речевой этикет с большим набором вежливых формул.

В данной статье мы поговорим об этикетном жанре похвалы, который по своей сути является заменой физического поглаживания.

Наблюдение над речью учителей показало, что наиболее распространенными словами похвалы являются слова «Молодец!», «Умница!» («Умничка!»), «Хорошо!» («Очень хорошо!») или комбинации этих слов: «Хорошо. Молодцы», «Хорошо. Умница».

Единичные случаи похвалы: «Молодец! Замечательно!», «Это уже лучше» (сравнительная степень слова *хорошо*).

Развернутые слова похвалы звучали на занятиях только у некоторых учителей и чаще в адрес всего класса: «Работали на уроке хорошо. Молодцы!»; «Молодцы, некоторые очень хорошо сегодня думали и считали!»

Как мы видим, формулы учительской похвалы не отличаются разнообразием и бедны лексически. Известный педагог В.Ф. Шаталов призывает: «Пусть каждый раз поощряющая фраза будет неожиданной и нестандартной, это важно для обогащения активного словарного запаса. А ведь сплошь и рядом ученик слышит одни и те же слова: "Молодец", "Хорошо". Слова-то правильные, да уж больно однообразные, а потому скучные. Стоит ли удивляться, что ребенок на них перестает реагировать? Да он их, возможно, даже и вовсе перестает слышать...» Шаталов рекомендует использовать, например, такие формулировки похвалы: «Весьма неплохо», «Отменно», «Какие элегантные буквы у тебя сегодня получаются, загляденье!» [2, с. 57].

Похвала предполагает оценку качеств, знаний, умений адресата, и, чтобы похвала была эффективной, она

должна сопровождаться объяснением учителя, что именно в действиях ученика заслуживает поощрения.

Е.В. Коротаева советует учителям завести словарь добрых слов и выражений, в котором содержатся не только «Молодец!» и «Умница!», но и «Рада всех вас видеть!»; «Ай да Ваня (Оля и др.)!»; «Вы меня приятно удивили»; «Благодарю за занятие» и т.п. [3].

Н.А. Краснова предлагает учителям пользоваться словарем-справочником «Как хвалить ученика», составленным ею по материалам широко известных словарей русского языка, в котором содержатся такие, например, слова и выражения, как: *Брат пример. Внимательный. Гений – это терпение. До седьмого пота. Знающий. Золотые руки. Добросовестно. Комар носа не подточит. Мастер. Превзойти себя. Работоспособный. Светлая голова. Мысленный. Сообразительный. Старательный. С открытой душой. Успешный. Ходячая энциклопедия. Энергичный* [4].

Как видим, проблема похвалы ученика является чрезвычайно актуальной. Не случайно в последнее время публикуется много статей, книг, посвященных этой теме.

Важно помнить, что дети чувствительны к фальши, поэтому основными требованиями к произнесению похвалы являются ее **объективность** и **справедливость**. Это показывают и **данные анкет**, заполненных выпускниками школ. На вопрос, какие качества они ценят в учителях, мы получили следующие ответы:

- 1) уважение к ученикам;
- 2) профессионализм, знание предмета;
- 3) строгость, объективность.

А на вопрос, каких качеств не должно быть у учителей, ребята ответили так:

- 1) незаинтересованность в предмете; грубость, агрессивность;
- 2) субъективность, несправедливо выставляет оценки;
- 3) фамильярность в отношениях с учениками.

Думаем, вы согласитесь, что такие качества, как уважение к ученикам, профессионализм являются обязательными для учителя. Чтобы похвала была эффективной, учитель должен быть лично заинтересован в успехах ученика. Надо научить ребенка ценить себя. Если помогать ребенку в достижении цели, поддерживая его словами «умница», «молодец», он будет стремиться быть именно таким. Он начнет уважать себя.

Похвала помогает также и в **решении конфликтных педагогических ситуаций**. Вот какие случаи описаны в книге А.С. Чернышева «Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций» (в изложении учителей).

Ситуация № 1: «В одной школе, до поступления в институт, я вела физкультурный кружок. Дети занимались с удовольствием, особенно удачно прошла тренировка упражнения "стойка на голове". Случайно, проходя по коридору, когда прозвенел звонок на урок, я увидела, что все мальчики стоят на голове прямо на полу и таким образом собираются приветствовать учителя математики! Я опередила приход учителя, быстренько вошла в класс и сказала: "Молодцы, ребята, вы хорошо освоили это упражнение. А сейчас голова вам потребуется не для того, чтобы на ней стоять, а чтобы решать задачи. Поэтому приготовьтесь к этому". Они быстро приняли соответствующее положение, и все закончилось хорошо».

Ситуация № 2: «В течение трех лет (1–3-й классы) учительница постоянно жаловалась на мальчика, который избивал детей, рвал книги, тетради и пр. "Злодеяниям" не было конца. И все три года мне как заместителю директора приходилось с ним "разбираться". Враждебность полнейшая.

А затем, в 4-м классе, мне пришлось учить этого мальчика. Я не забыла его отношение к себе (а он, естественно, к себе моего), поэтому с первого урока была готова ко всему. И действительно: вхожу в класс на первый урок, а он

держит на коленях портфель (с какой целью?), в руках линейка, жует булку...

Я не замечаю его настроения и спрашиваю его, как и всех: "Саша, скажи, пожалуйста, как ты думаешь?" Сидит, ошеломленный, потом быстро опускает портфель, вскакивает и отвечает. "Умница, Саша! Ты хорошо помнишь этот материал". В глазах у него недоумение. Ведь во мне он видит врага, все три года я называла его только по фамилии. В конце следующего урока говорю: "Ты, Саша, молодец"... В течение дальнейших уроков он работал с большим старанием, я ставила ему "4" и "5"...» [5].

Как видно из примеров, использование похвалы в речи помогло в первом случае предотвратить конфликт между учениками и учителем, а во втором случае похвала помогла устранить враждебность в отношениях, наладить контакт между учителем и учеником, заинтересовать ученика предметом, повысить его успеваемость.

А ведь чаще в школе дети слышат: «Так, всё. Рот закрываем»; «Вот я не понимаю, народ. Закрывать рот можно?»; «Закрой свой рот!»; «Я начинаю злиться»; «Так, успокойлись?» и т. д.

Итак, можно выделить **основные функции употребления похвалы в речи учителя**:

- дать положительную оценку знаниям, стараниям, умениям ученика;
- установить доброжелательный контакт с классом, с отдельным учеником;
- привлечь внимание класса, ученика;
- поддержать интерес к предмету;
- сформировать благоприятную эмоциональную обстановку для общения;
- поддерживать добрые отношения с учениками;
- способствовать повышению самооценки, стимулированию учебных и воспитательных успехов детей.

Наши ученики в будущем могут стать успешными людьми, и они станут таковыми отчасти при нашей помощи и поддержке.

Помните совет Дейла Карнеги:

«Выражайте людям одобрение по поводу малейшей их удачи и отмечайте каждый их успех. Будьте чистосердечны в своей оценке и щедры на похвалу» [6, с. 228–230].

Литература

1. Педагогическая риторика: Уч. пос. / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М., 2001.
2. Шаталов В. Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 1987.
3. Кортаева Е. В. Интерактивное обучение: организация учебных диалогов / Русский язык в школе. 1999. № 5.
4. Краснова Н. А. Слова похвалы и порицания в педагогической речи. – <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200203901>
5. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. – М.: Педагогич. об-во России, 2001.
6. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс, 1989.

Олеся Владимировна Ивашкина – ассистент кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Требования и замечания как речевые жанры педагогического взаимодействия

Е.Н. Суханкина

Учитель должен относиться к своим учительским обязанностям с величайшей преданностью и добросовестностью. Ему необходимо неумолимо работать над собой, так как он сам является первейшим фактором хорошего воспитания и плодотворного обучения.

А. Дистерверг

Проблема общения, проблема взаимодействия учителя и учащихся приобретает все большую актуальность. В последнее время эта проблема стала

особенно острой, что связано с заметным снижением функциональной грамотности населения, его языковой культуры, с тенденциями отказа от следования общепринятым нормам морали и т.д.

Важная роль в развитии и совершенствовании речевой культуры общества принадлежит учителю. Именно поэтому в настоящее время в нашей стране и во многих странах за рубежом большое внимание уделяется изучению своеобразия профессиональной деятельности педагога. Ученые стремятся сформулировать некоторые требования к коммуникативной деятельности и компетенции учителя, к его общению с учащимися в процессе обучения и воспитания.

Но, к сожалению, вопрос о речевом взаимодействии с учениками еще недостаточно разработан. В частности, малоизученной остается проблема использования учителем некоторых педагогических речевых жанров, к числу которых относятся требования и замечания.

В процессе учебной деятельности перед учителем встают самые различные по своей сложности вопросы: как начать урок, как спросить и как оценить ответ и т.п., но самыми сложными являются вопросы, связанные с проблемами непослушания и нарушения учащимися дисциплины. На отрицательное поведение учеников учителю зачастую бывает очень трудно правильно реагировать. Эти ситуации невозможно предвидеть, и, готовясь к уроку, учитель, как бы он ни старался, никогда не предугадает всего, что может произойти на уроке.

Взаимодействие пронизывает всю деятельность учителя, если он стремится к сотрудничеству с учащимися. При этом воздействие также занимает определенное место в речи учителя, когда он, например, ставит перед собой цель научить школьников внимательно выполнять задания учебника.

Разнообразие речевых средств педагогического взаимодействия неисчерпаемо, как неисчерпаемо и

разнообразие личных отношений между людьми. Анализ многочисленных высказываний учителей позволяет говорить о том, что речевые жанры, как и средства (способы) речевого воздействия на детей, так же, как и способы взаимодействия с ними, весьма разнообразны. Остановимся на таких широко употребительных в деятельности учителя речевых жанрах, как требование и замечание.

Отношения педагогов и детей складываются в процессе совместной деятельности, в условиях педагогического общения. Начиная организацию какой-либо деятельности учащихся, педагог выдвигает определенные требования, содержание и форма которых во многом влияют на характер складывающихся между педагогом и учащимися отношений.

Требования – определенная форма личных взаимоотношений между людьми, существующая в обществе с незапамятных времен и являющаяся основным, исходным приемом в работе педагогов. Во взаимодействии учителя с классом и отдельными учащимися большое место занимают именно педагогические требования: «Откроем тетради!», «Слушаем внимательно!» и т.д. В этих требованиях отчетливо выражено волеизъявление учителя, определенное распоряжение по формуле «делай то-то» или «не делай того-то», «команда», т.е. то, чего один человек (учитель) или группа людей (ученики) добиваются от другого человека (ученика) или другой группы людей (учеников).

Основное назначение требования как речевого педагогического жанра – вызывать и стимулировать или тормозить и прекращать те или иные учебные действия детей. Как правило, такие требования звучат решительно и предполагают обязательность выполнения. С их помощью учитель добивается от детей необходимых, с его точки зрения, действий и таким образом организует деятельность воспитанников. Например: «Выполняем упражнение», «Записали». Как видим, они являются обычным, стандартным средством организации учебного процесса.

Тем не менее для каждого требования характерна определенная эмоциональная окраска, которая проявляется в интонационном оформлении этого речевого жанра и в речевых средствах, используемых для его выражения.

Требования, выраженные глаголом в форме изъявительного наклонения настоящего времени 1-го лица мн.ч., в отличие от глаголов в форме императива, звучат мягче. «Снимая» побудительный характер, они подчеркивают совместность действий, которые осуществляются учителем и классом: ср. «Давайте вспомним» и «вспомни – вспомните»; «Откроем учебник» и «открой – откройте» и т.д.

В требованиях, в выражении которых участвует неопределенная форма глагола, звучит подчеркнутая категоричность, обязательность выполнения, а нередко – команда, грубый приказ: «Выполнить (выполнять) упражнение!», «Списать, поставить знаки препинания» и др.

Требования, в выражении которых используются глаголы в форме изъявительного наклонения прошедшего времени, выражают полную уверенность учителя в том, что его указания будут выполнены: ср. «Закончили (закончили)» и «Заканчиваем – заканчивайте (работу)»; «Сдали (сдал)» и «Сдаем – сдайте (тетрадь)» и т.п.

С одной стороны, требования, как кому-то может показаться, – это самые простые средства взаимодействия, знакомые учащимся с первого класса, на произнесение которых затрачивается минимальное количество времени, а реакция на них учеников следует незамедлительно. Но, с другой стороны, этот жанр имеет свои особенности, о которых многие учителя часто забывают. Между тем **требования обязательно должны быть:**

- 1) обоснованными, чтобы учащиеся признали их необходимость;
- 2) посильными, что предполагает наличие реальных условий для их осуществления;
- 3) обязательно выполнимыми.

Часто учителя, используя этот

речевой жанр, не задумываются о том, **что каждое требование может оказаться средством отрицательного воздействия**, если оно сопровождается негативно окрашенными интонацией, тоном речи, мимикой, резкими движениями и грубыми жестами. По природе своей, по содержанию педагогическое требование – не отрицательный речевой жанр. Фраза «Здравствуйте, садитесь!» не несет ничего отрицательного, но многое меняется, если туда попадает какой-то негативно окрашенный элемент: «Как же мне все это надоело, каждый день одно и то же, здрасьте, олухи, садитесь». Смысл высказывания меняется.

Таким образом, требование, не имея собственной негативной окраски, может приобрести ее в определенных сопровождающих эту фразу обстоятельствах. Недовольный, раздраженный вид, соответствующая интонация – и не надо произносить грубых, оскорбительных для слуха слов, этого достаточно, чтобы оказать на детей вредное воздействие.

Второй широко используемый учителем в процессе учебной деятельности речевой жанр – **замечание**.

В отличие от требования, которое служит организации деятельности учащихся, замечание – это реакция не только на учебную деятельность, но и на поведение, работу и ее результаты, на внешний вид ученика или учеников. Используя именно этот речевой жанр воздействия, педагоги часто допускают ошибки, которые могут привести к непредвиденным и тяжелым, а порой – и непоправимым последствиям для их отношений с учащимися. Основные из этих ошибок – бестактность, грубость, унижение достоинства ученика, а также, как показало исследование речи учителей, употребление ими оскорбительных оценочных средств в высказываниях, обращенных к одному или нескольким ученикам.

На основе смыслового анализа можно выделить следующие три группы замечаний, наиболее употребительные в речи педагога.

1. Замечание-угроза: «Я тебя так перетрясу, что все пуговицы отлетят»; «Прекратить, пока не вышвырнула тебя вон»; «Сейчас ты у меня узнаешь, где раки зимуют».

Этот вид замечаний передает предельно грубое отношение учителя к ученикам и выражает желание воздействовать на учащихся посредством определенной силы. Это действия, которые на самом деле учитель не может осуществить, но запугать детей такими замечаниями он может и для улучшения дисциплины в классе считает вполне естественным и возможным использование этого вида замечаний, что, конечно же, недопустимо.

Постоянные угрозы могут вызвать страх у ребенка перед любыми действиями как в школе, так и вне ее, страх перед учителями, страх перед взрослыми, страх перед силой, которой нельзя противостоять, тем более, когда угрозы несправедливы и вызваны какими-то привычными для ученика действиями, обычным для него состоянием: «Ну что за копуша, ты хочешь "два"? Сейчас поставлю»; «Ты сейчас домечтаешься, я тебе сейчас устрою полеты наяву, а не во сне. Быстро иди к доске и только попробуй ошибись»; «Ах, тебе не ясно, сейчас я тебе объясню, сейчас ты у меня быстро все поймешь».

Такие замечания способны навсегда оставить след в характере ребенка и в его отношении к окружающему миру, которое может стать пассивным, пессимистичным, когда человек осознает лишь то, что все в этом мире подчиняется какой-то могущественной силе, без позволения которой он не имеет права что-либо делать; или агрессивным, когда он борется с этим миром, противопоставляя ему себя. Сила негативного воздействия этого речевого жанра действительно велика, и его использование педагогом чревато очень серьезными последствиями.

2. Замечание-упрек: «Труп бы лежал и то сказал бы!»; «Да любой болван ответил бы»; «Ты же съел урок!»; «Только место в школе занима-

ешь!»; «Сидят как пешки, а государство думает, они знания получают».

Последние три замечания как будто выражают заботу учителя о школе, об уроке, об изучении предмета, о государстве. Но, как и предыдущие, они несут в себе отрицательное воздействие на ученика, выражают неудовольствие, неодобрение учителя по поводу его работы, тех или иных действий и поступков учащегося. Этим замечаниям свойственна интонация обвинения.

3. Замечание, выражающее разочарование, недоверие: «Так и знала, разве вам можно без няньки»; «Зря я на вас надеялся: как были идиотами, так и останетесь ими»; «От вас я этого не ожидал, даже обидно»; «Ты меня поразила, ну никак не предполагала, что ты на такое способен»; «Вот, Сидоров, я тебя считала хорошим учеником, а ты опять...».

Замечание, выражающее недоверие, разочарование, можно назвать, наверное, особым жанром взаимодействия. Особенность его заключается в характере оказываемого им воздействия: с одной стороны, такие замечания вызывают негативную реакцию учеников, возможно, обиду, злость. С другой – именно они часто затрагивают те струнки детской души, которые помогают ребенку осознать неправильность своего поведения. Таким образом, этот речевой жанр может привести к положительному результату, когда ученик сам осознанно начинает заниматься самовоспитанием и корректировать свое поведение. Конечно же, не на каждого ученика замечание, выражающее недоверие или разочарование, может оказать такое влияние. Кто-то может остаться совершенно равнодушным к таким высказываниям, кого-то они обидят, и отношение к учителю изменится не в лучшую сторону. Но будут и такие, кто, если это замечание действительно справедливо и если в нем нет чего-то оскорбительного, осознает его правдивость и сделает для себя соответствующие выводы. Эта группа замечаний может употребляться только при

уверенности педагога в том, что его мнение небезразлично детям: чтобы переживать по-настоящему утрату доверия, надо прежде его оценить.

Требования и замечания помогают учителю быстро, мгновенно реагировать на действия учащихся и при необходимости их корректировать, они нужны в процессе учебной деятельности, но каждому педагогу важно помнить, что **по своему содержанию и по форме педагогические требования и замечания должны выражать традиционно сложившиеся общепринятые нормы поведения и морали.**

К сожалению, учителя, предъявляя требования к школьникам, делая им замечания, обычно не задумываются над тем, какие у них сложатся отношения с классом. Они больше озабочены теми неожиданными и нестандартными действиями и поступками учащихся, на которые нужно мгновенно и в то же время результативно отреагировать, а реакция не всегда оказывается адекватной, приемлемой в конкретной ситуации, что в свою очередь приводит к различным проблемам в общении педагога с детьми, в организации учебной деятельности, т.е. в целом не способствует формированию положительного настроя на учебную деятельность как педагога, так и учеников. Поэтому преподавателю необходимо знать, уметь и правильно использовать речевые жанры и средства взаимодействия с учениками, осознавать характер и степень воздействия на них, цель и возможный результат использования тех или иных речевых жанров.

При этом очень важно творчески подходить к выбору речевых средств педагогического взаимодействия. Как писал П.П. Блонский, учитель должен «создавать свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своей и воспитанника» («Избранные психологические произведения». М., 1984. С. 205).

Речевые жанры должны стать для учителя средством, которое помо-

жет превратить процесс воздействия на учеников во взаимодействие с ними, сделать обучение не только процессом изучения какого-то материала и приобретения новых знаний, но и процессом общения наставника и воспитанника.

Сегодня учителю необходимо не только любить и понимать детей, быть к ним добрым и справедливым, совершенствоваться в своей профессии и хорошо знать преподаваемый им предмет, но также необходимо овладеть мастерством педагогического взаимодействия, **овладеть словом – одним из главных средств, с помощью которого осуществляется взаимодействие, общение между учителем и учащимися.**

Безусловно, нельзя стать хорошим педагогом, настоящим мастером своего дела, не овладев такими речевыми жанрами, как требование и замечание, не выработав у себя важнейшего профессионального качества педагога – требовательности и не сформировав у себя умения корректно оценивать деятельность и поступки учащихся. Но нужно понимать, что **элемент критики не должен быть доминирующим.**

Говоря о силе педагогического слова, могуществе речи учителя и их огромном значении в процессе обучения и воспитания, нельзя не согласиться с В.А. Сухомлинским. **«Я верю в могучую, безграничную силу слова воспитателя, – писал он. – Слово – самый тонкий и самый острый инструмент, которым мы, учителя, должны умело прикасаться к сердцам наших питомцев. Но слово лишь тогда становится инструментом этического воспитания, когда в нем, образно говоря, заложено зерно стремления к нравственному идеалу. Воспитание словом – самое сложное, трудное, что есть в педагогике и школе».**

Е.Н. Суханкина – аспирантка кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

**Слушаем, КАК говорят, —
стареемся лучше понять**
(Урок во 2-м классе)

Н.В. Ладыженская

Обучение слушанию, на наш взгляд, может рассматриваться с точки зрения воспитания, так как, внимательно слушая человека, мы проявляем заинтересованность, уважение к нему. К сожалению, учителя далеко не всегда обращают внимание школьников на несловесные средства общения при слушании, которые помогают лучше понять коммуниканта, почувствовать его настроение, переживания. Анализируя не только то, ЧТО, но и КАК говорит собеседник, мы сможем лучше его понять, разделить с ним радость или горе, возможно, предложить свою помощь и т.д.

Предлагаемый урок комбинированного типа продолжает тему «Учимся слушать», поэтому в него введены задания на повторение изученного. (Школьники уже познакомились с сигналами и памяткой внимательного слушателя, осознали значение слушания в разных ситуациях. Учащиеся усвоили также сведения о несловесных средствах общения — в теме «Как мы говорим».)

Задания для урока используют проблемно-диалогический метод, а также групповые формы работы, которые помогают активизировать речевую деятельность учеников, способствуют формированию у них коммуникативных умений. Количество учащихся в группе — 3–4 человека.

Задачи урока:

- 1) учим слушать, воспринимая информацию, выражаемую несловесными средствами устной речи;
- 2) формируем установку на постижение настроения, чувств коммуниканта, выражаемых с помощью несловесных средств устной речи;

3) повторяем изученное по теме «Учимся слушать».

Ход урока.

Вступительное слово учителя:

— Сегодня мы продолжаем тему «Учимся слушать». Наш урок будет проходить как соревнование четырех команд (групп). Каждая команда покажет свое умение слушать. Но показывать эти умения будет не один член команды, а все по очереди.

I. Повторение изученного, актуализация знаний.

— Каждая команда сейчас получит карточку с заданием. Как можно более полно ответьте на вопросы. При подготовке ответа можете пользоваться учебником. За каждый ответ команда может получить от 1 до 4 очков.

На подготовку ответа отводится 3–4 минуты.

Содержание карточек для команд:

1. Почему так важно уметь слушать? Что может случиться, если ты невнимательно слушал учителя, родных, других людей? Приведи примеры.

2. Как мы узнаем, что нас слушают внимательно? С помощью словесных и несловесных средств покажите, как можно выразить интерес к тому, что говорит собеседник.

3. Какие правила помогут нам научиться понимать звучащий текст?

4. Если ты услышал в речи собеседника незнакомые слова, как следует поступить? Как ты спросишь о них?

— Закройте учебники. После выступления каждой из команд другие команды могут дополнить ответ, за это дополнение начисляется 1 очко.

II. Постановка проблемы. Задания на риторический анализ. Риторические задачи. Интонационные задания.

— Сейчас каждая команда получит другие карточки с заданием, в которых у членов команд будут разные роли. Озвучьте высказывания по-разному так, как указано в задании. Я буду оценивать заданную интонацию произнесения, а также содержание и исполнение разыгрываемых диалогов — от 1 до 4 очков.

На подготовку задания отводится 2–3 минуты.

Содержание карточек для команд:

1. Произнеси от имени **мамы**

а) спокойно, с улыбкой, негромко;

б) тревожно, без улыбки, тихо:

– По-моему, борщ у меня сегодня не такой вкусный. Ну ладно, в следующий раз получится лучше.

2. Произнеси от имени **папы**

а) спокойно, с улыбкой, негромко;

б) с негодованием, брови нахмурены, громко:

– Опять нет времени. Завтра сдавать отчет, надо за компьютером поработать. А собака просится на улицу. Даже не знаю, как быть.

3. Произнеси от имени **бабушки**

а) удивленно, с улыбкой, негромко;

б) со страхом, лоб наморщен, тихо:

– Вот, старое лекарство не действует. Выписали новое. Надо идти в аптеку, а я устала. Может, это не срочно?

4. Произнеси от имени **учительницы**

а) радостно, с улыбкой, быстро;

б) удивленно, брови нахмурены, тихо:

– Твой рисунок такой оригинальный, если не сказать больше, что даже не знаю, какую тебе поставить за него отметку.

– Команды готовы?

– Первая команда выполняет задание. В каком варианте маму надо **обязательно** утешить?

– Разыграйте эту сценку.

– Теперь – вторая команда. В каком случае следует **непрерывно** взять на себя прогулку с собакой?

– Третья команда. В каком случае бабушка **нуждается в помощи**?

– Четвертая команда. Какой вариант предполагает, что **рисунок желательно переделать**?

– В каждой из ситуаций говорились одни и те же слова. Но мы слышали разное. И должны были действовать по-разному. Почему? (*Потому что слова были сказаны по-разному.*)

– Итак, когда мы слушаем, мы обращаем внимание не только на то, **ЧТО** говорится, но и на то ... Правильно, **КАК** говорится.

– Иными словами, мы обращаем внимание на ... Да, на тон, темп, громкость, мимику, жесты.

– Можно ли сказать, что эти несловесные средства общения помогают нам понять настроение, чувства других людей?

– Вы, наверно, уже догадались, что тема нашего урока – «Слушаем, **КАК** говорят».

– Запишите в тетрадях тему.

– Подчеркните слово «как» и поставьте под ним стрелочки, чтобы написать, какие несловесные средства могут помочь понять коммуниканта.

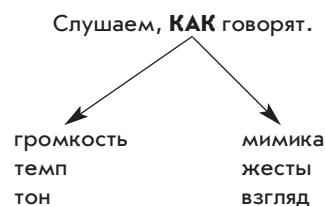
– Какие из несловесных средств относятся к голосу? (*Тон, темп, громкость.*)

– Запишем их под одной из стрелок.

– А какие еще несловесные средства вы знаете? (*Мимику, жесты, взгляд.*)

– Запишем их под другой стрелкой.

Примерный вариант выполнения задания:



III. Обогащение речи.

– Существует такой вид искусства, где нет слов, а есть только движения тела, жесты, мимика. Это пантомима.

– Прочитаем, что сказано о пантомиме в задании 88 на стр. 68 (ч. I).

IV. Импровизационные задания.

– А теперь члены команд будут готовиться к представлению пантомим по заданию 88. Члены другой команды попытаются угадать, что показывают артисты. Если команда угадает, то и ей, и исполнителям пантомимы будут присуждаться очки – от 1 до 3. Я буду оценивать, насколько точно с помощью несловесных средств вы сможете выразить содержание сценок, а также богатство и выразительность этих средств.

Ура! Опять сочинение!

Е.Л. Ерохина

На подготовку задания отводится 2–3 минуты.

Содержание карточек с заданиями:

1. Вокруг твоей головы летает надоедливая муха, а ты пытаешься отбиться от нее.

2. Новый шерстяной шарф колет тебе шею, тебе неудобно в нем.

3. Летним утром в поле ты подставляешь свое лицо солнышку, а потом вдруг набегают тучка...

4. Ты вместе с родными ищешь грибы в лесу, находишь большой белый гриб и радостно показываешь его всем.

– Можно ли сказать, что с помощью пантомимы мы как будто услышали маленькую историю, ощутили настроение того, кто рассказал ее без слов? (Да, конечно.)

– Значит, роль несловесных средств при слушании такова, что иногда с их помощью мы можем без слов понять то, что нам хочет сообщить собеседник. Даже уяснить содержание историй, рассказанных с помощью особого вида искусства – пантомимы.

V. Подведение итогов.

– Сегодня мы узнали, что при слушании необходимо обращать внимание на то, КАК говорит собеседник.

– Какова же роль несловесных средств при общении? (Несловесные средства помогают лучше понять человека. Они помогают почувствовать настроение коммуниканта, отношение к тому, о чем он говорит. А значит, мы можем помочь человеку, если нужно, успокоить его, порадоваться вместе с ним или разделить его горе.)

– Подводя итог работы команд, мы определили лучшую. Это ..., они получают пятерки. Хочется отметить также игроков других команд ... Всем спасибо за сегодняшнюю работу!

Наталья Вениаминовна Ладыженская –
канд. пед. наук, ст. научный сотрудник РАО,
г. Москва.

Что скрывать: школьники не любят писать сочинения.

Проблеме «Как научить писать сочинение» посвящено большое количество научно-методических исследований (Г.А. Богданова, Т.С. Зепалова, Н.В. Колокольцев, Т.А. Ладыженская, М.И. Мещерякова, С.А. Никольская, Ю.И. Равенский). Опыт по обучению написания сочинения делится на страницах педагогических изданий ведущие учителя литературы.

В чем же дело? А может быть, взглянуть на проблему с другой стороны? Мы знаем, как научить писать сочинение, а знаем ли мы, как его... проверить? Ведь школьное сочинение – самый сложный жанр большого объема, содержащий элементы исследования и творческого самовыражения его автора. Разве можно, оценивая сочинение, ограничиться только выставлением оценки (как при проверке контрольной работы или теста)?

Абсолютно ясно: если ученик, увидев оценку за сочинение, закрыл тетрадь и не задал учителю sacramентального вопроса «За что?» – сочинение писалось напрасно.

Одним словом, речь идет об **учительской рецензии** на сочинение.

Еще в 1837 году А. Ободовский в «Руководстве к дидактике, или науке преподавания, составленном по Нимейеру» писал: «Сколь ни полезно упражнять молодых людей в сочинении, но настоящая польза от того приобретается через критический разбор и поправку их сочинений».

Проведенное анкетирование выпускников позволило получить сведения о том, какое место в школьной практике преподавания литературы занимает написание учителями рецензий на сочинения учащихся.

Только 13 % выпускников отмечает, что учитель писал рецензии всегда, 56 % – учитель писал рецензии **иногда** и, к сожалению, почти 30 % опрошенных ответили, что учитель не писал рецензий **никогда**.

В двух анкетах приведены примеры наиболее часто встречающихся реплик учителя, которыми сопровождается выставление оценки: «Тема не раскрыта»; «Тема в общем раскрыта, но есть некоторые недочеты».

Два выпускника приводят примеры рецензий учителей, в которых, по существу, отсутствует оценка самого сочинения – учителя оценивают (используя общие слова) прилежание ученика: «В общем, ничего, старания видны»; «На тебя это не похоже, это не ты писала».

С большим сожалением следует отметить, что у выпускников за время обучения в школе сложилось в целом негативное отношение к учительской рецензии. Выпускники указывают, что учителя порой отбивают своими замечаниями желание создавать новые творческие работы, нетерпимо относятся к проявлению самостоятельности суждений. В анкетах приводятся примеры некорректных слов и выражений, встречающихся в учительских рецензиях.

Учащиеся не принимают не только резкие, некорректные замечания учителя, но и «лестные, с оттенком фамильярности».

Выпускники подчеркивают: «Рецензия должна быть тактична»; «Недопустимо употреблять слова, которые могут вызвать у ребенка резкую негативную реакцию на предмет, на учителя и на форму работы»; «Тон должен быть сдержанным».

В анкетах отмечается, что иногда учитель оценивает не работу, а качества личности ученика (причем негативные): «Оценивается ведь работа, а не человек. К сожалению, я с таким сталкивалась»; «Пусть личность человека (оценивается) отдельно, а его сочинение – отдельно»; «Учитель писал: "Ты хуже, чем..."»; «Ученик

не должен почувствовать себя хуже всех»; «Я считаю, что нельзя оценивать в рецензии личность ученика, его умственные способности (то, что не касается сочинения)»; «Ученика не стоит оскорблять».

Некоторые выпускники отмечают категоричность оценок учителя, игнорирование им попыток ученика высказывать самостоятельные суждения: «Не должно осуждаться мнение автора»; «Не следует настаивать на определенной "стандартной" интерпретации произведения. Учитель не должен навязывать свою точку зрения на произведение»; «Каждое мнение имеет право на существование, поэтому не надо употреблять выражения "Твое мнение не верно", "Ты не прав"»; «Очень обидно прочитать: "Твое мнение никого не интересует"».

В двух анкетах выражается мысль, что рецензия – диалог ученика и учителя, поэтому тон рецензии «может зависеть от того, кому предназначена рецензия»; «Все зависит от отношений между преподавателем и учеником, и если резкие выражения могут помочь ученику, то почему бы их не использовать?».

Вместе с тем почти все выпускники отмечают, что рецензии на сочинения необходимы. Два отрицательных ответа («рецензии не нужны») прокомментированы следующим образом: «Учителя все равно ничего путного написать не могут».

А ведь именно педагогическая рецензия является важнейшим средством формирования у учащихся навыков создания письменных текстов, она дает возможность в полной мере реализовать личностно ориентированный подход в обучении: учитель рецензирует каждое сочинение школьника, учитывая психологические особенности ребенка, дает необходимые советы и рекомендации, ведет диалог с учеником, выражает веру в его возможности, отмечая положительные стороны работы и наметившийся прогресс в знаниях и умениях учащегося. В педагогической рецензии учитель может

проявить толерантность и выразить эмпатию по отношению к ученику.

Следует отметить, что **обязательное** выделение учителем положительного в сочинении является важным мотивационным фактором для дальнейшей творческой деятельности ученика. Учитель самостоятельно определяет, как лучше это сделать: в начале или в конце рецензии, характеризуя все сочинение или отдельные его аспекты. Игнорирование учителями педагогической рецензии можно было бы объяснить загруженностью и нехваткой времени. Но если ученик все же попросит объяснить выставленную за сочинение оценку, учитель должен будет перечитать сочинение, вспомнить свои впечатления и замечания и выразить их. А это отнюдь не является экономией времени учителя.

Проблема видится в том, что учителя недостаточно хорошо знакомы с особенностями жанра педагогической рецензии и специально ему не обучались.

Остановимся на некоторых **жанровых характеристиках педагогической рецензии**.

Можно выделить две типологические разновидности жанра педагогической рецензии: **текущую и итоговую рецензию**.

Анализируя текст сочинения, выражая свое отношение к нему, ведя диалог с учеником, учитель реализует свои педагогические намерения.

Пример. «Ты толкуешь о композиции, но начать сочинение надо с жанра! Философский и сатирический роман, черты того и другого... Когда будешь писать о философском романе, тогда и пиши о Пилате. Сразу об этом пиши, иначе первый лист словно не на тему. Как оформляются предложения с однородными членами и обобщающим словом? И что? Он, материалист, веривший в силу разума, волю человека, не догадывался? Прежде всего — не о Бегемоте, а о москвичах. Бегемот — юмор, управдом — сатира! Сначала разберись с сатирой! В конце — юмор, пародия.

Это — в пародию, обогащенную мистификацией. Мистификация — обман!

Намеренное введение в заблуждение! Не связывай это слово с фантасмагорией, мистерией. Мистерия предполагает библейские сюжеты... Слабо продумала композицию сочинения. Подробнее пиши о философской части и больше примеров — о сатирической». (Тема «Специфика жанра романа "Мастер и Маргарита"».)

В идеале учитель должен знать требования и критерии оценки сочинения школьника на литературную тему, стремиться к объяснению своей позиции, уметь давать разумные советы по совершенствованию написанного.

Однако многое зависит от личностных и профессиональных качеств учителя: от глубины его знаний, наличия или отсутствия собственного взгляда на проблему (тему сочинения), опыта работы, характера взаимоотношений с учениками, степени знакомства с образцами литературно-критических текстов, стиля педагогического общения, уровня владения письменной речью и т.д.

Задача учителя — автора текущей рецензии — дать конструктивный анализ работы, выполненной учеником: оценить ее достоинства и недостатки, высказать рекомендации к совершенствованию. Если учитель пишет рецензию на итоговое или экзаменационное сочинение, его цель — как можно более полно и аргументировано **обосновать** свою (учительскую) позицию в оценке данной работы, объяснить поставленную за сочинение оценку.

Написав текущее сочинение, ученик (как всякий автор произведения) стремится получить оценку своей работы. Причем, он, естественно, нацелен получить именно положительную оценку. Как у всякого автора, у школьника в данном случае обостряются амбиции и явно проявляется личностное начало в отношении к «своему» произведению.

Взаимоотношения ученика и учителя в случае рецензирования текущего сочинения могут оказаться затрудненными, если отсутствует единство в критериях оценки сочинения; если автор рецензии оценивает отрицатель-

ные (по мнению учителя) личностные качества ученика, а не качество созданного им текста («Данную работу нельзя назвать сочинением выпускника. Это уровень ученика начальной школы. Нельзя так нагло, откровенно, безапелляционно списывать»).

Особо следует отметить важность педагогической рецензии в случае, когда взгляды на литературное произведение, его интерпретация учеником и учителем (выражающим принятую в литературоведении точку зрения) не совпадают, а также когда учащийся создает нестандартное (по школьным критериям) сочинение – в стихах, в форме диалога героев и т.п. Учитель вправе поставить положительную отметку, если сочинение написано на тему, мысли автора аргументированы, текст произведения не искажен, однако педагог обязательно должен раскрыть свой взгляд на сформулированную в теме сочинения проблему и с особой тщательностью и педагогическим тактом прокомментировать достоинства и недостатки работы.

Пример. «В работе М. Роговой принята попытка по-иному взглянуть на героя комедии А.С. Грибоедова "Горе от ума" Скалозуба. Автор работы полемизирует с авторами школьных учебников и приходит к выводу, что Скалозуба "обвиняют" напрасно. Уважая мнение автора работы, хочется отметить, что традиция все же не зря приписывает этому герою известные негативные черты – Скалозуба невыгодно характеризует прежде всего его собственная речь. То, что автор работы называет "афористичностью" высказываний Скалозуба, демонстрирует его манеру мыслить согласно военному уставу, что не является недостатком для военного, но явно ограничивает свободу высказываний героя. Собственно говоря, недостатком подобная узость является, если смотреть на дело с декабристской точки зрения, что делал автор комедии.

Интересно рассуждение автора о том, что Скалозуб и Чацкий объединены рифмой "не хитер – остер". Хочется только заметить, что так или иначе все герои имеют нечто общее с Чацким – они

все люди совершенно определенного круга и эпохи, а рифмой объединены многие персонажи во всей комедии.

Несмотря на несогласие с позицией автора, считаю работу интересной и заслуживающей внимания».

Текущая рецензия, будучи адресованной конкретному ученику, содержит обращение, имя; в ней используются глаголы, обозначающие советы, рекомендации, при этом употребляются не только формы повелительного наклонения, но и изъявительного и условного наклонения, типа: *поразмышляем, вспомним, можно было бы написать* и т.д.

Пример. На полях: «Не можешь упрекать, указывать... Корректнее!»

«Таня! Все-таки поразмышляем над "Люблю". Ты могла бы указать на то, что поэма состоит из отдельных стихов, что главы целостны и самостоятельны, что в ней преобладает лирическое над эпическим. Хотя бы как сравнение с лирикой... В целом толково». (Тема «Тема любви в лирике Маяковского».)

В случае итогового (экзаменационного) сочинения рецензия может быть адресована любому лицу, заинтересованному в том, чтобы получить объяснения поставленной оценки: это администрация школы, члены медальной комиссии, родители. Взаимоотношения ученика и учителя могут быть осложнены, если подразумеваются разные критерии в оценке сочинения или если позиция автора рецензии недостаточно аргументирована («Значительная часть данной работы – изложение содержания эпизода, а не его анализ. Слабое речевое оформление»; «Тема раскрыта недостаточно глубоко»; «Работа полностью соответствует теме. Достигнуто стилевое единство и выразительность текста»).

В итоговой рецензии отсутствуют прямые обращения к ученику, преобладают сочетания «автор» + глагол, страдательные конструкции.

Пример. «Сочинение не соответствует теме. Объем вступления и заключения неоправданно преувеличен. Анализ эпизода отсутствует полностью. Рассматривает-

ся образ Чичикова, заранее определенный как образ подлеца (по тексту – бездоказательно).

Прослеживается скорее исторический подход к поэме, нежели литературный (I и III части).

Следует отметить удачное использование цитат, однако слова автора сочинения среди них теряются. Автор говорит о контрасте, а сам его не показывает. В целом работа достаточно слабая». (Тема «Анализ эпизода из первой главы поэмы Н.В. Гоголя "Мертвые души" – Чичиков на балу у губернатора».)

Жанр педагогической рецензии предполагает обязательную ответную реакцию. Ученик анализирует замечания, высказанные в текущей рецензии, и создает последующие тексты (сочинения) с учетом данных замечаний. В ряде случаев педагогическая рецензия вызывает немедленную вербальную реакцию (в устной или письменной форме). Рецензия на итоговое сочинение, как правило, вызывает ответную реакцию согласия-несогласия. Содержание этой реакции зависит от качества аргументов, выдвинутых в педагогической рецензии.

Остановимся еще на нескольких важных для педагогической рецензии положениях.

Текущая педагогическая рецензия должна предполагать возможность доработки и переработки созданного текста (а не только учета замечаний рецензента-учителя при создании новых текстов). В этом случае педагогическая рецензия действительно реализует свою обучающую задачу.

Доброжелательный тон должен стать обязательным для педагогической рецензии.

Педагогический такт при условии письменного личного обращения к ученику приобретает особое значение. «Педагогический такт можно определить как <...> умение выбрать правильный подход к учащимся, исходя из личностных особенностей и отношений с ними... Тактика поведения и действий учителя, владеющего педагогическим тактом, состоит в

<...> том, чтобы, предвидя последствия, выбрать стиль и тон, время и место педагогического воздействия... Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога – крайне важна особая внимательность и справедливость» (Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Академия, 2002. С. 477).

Приведем примеры педагогических рецензий, авторы которых нарушают принципы педагогического такта.

На полях: «Даже не потрудились перечитать текст. Как этот абзац связан с темой?»

«Как всегда, много эмоций, оценочной лексики и полное отсутствие мыслей».

«Тема раскрыта поверхностно. Был дан план к данной теме. Проигнорировала!»

Рецензия достигает своего обучающего эффекта только в том случае, если учитель хорошо знает индивидуальные особенности каждого адресата-ученика, обязательно учитывает этический момент при создании текста рецензии. «Что же касается моральной стороны, то учитель должен уметь анализировать письменные работы своих учеников, не захваливая сильных и не унижая слабых» (Браиловский С.Н. Старое и новое в методике сочинений по русскому языку в средних учебных заведениях // Педагогический сборник. 1915. Март).

Отмечая недостатки работы и давая советы-рекомендации ученику, учитель должен поддерживать творческий потенциал ученика, выражать уверенность в будущих успехах, выступать в качестве более опытного, но доброжелательного и заинтересованного соавтора.

Если ученик получит проверенное учителем сочинение и прочтет: «Молодец! Хорошее, серьезное сочинение. Много оригинальных, самостоятельных суждений. К сожалению, не до конца продумал заключение. Нужно было выйти на философское осмысление конфликта отцов и детей. Учти, это пожалуйста, в следующих работах», – он поймет, что учитель действительно заинтересован в его успехах

и ждет от него настоящей победы над этим сложным и коварным жанром – школьным сочинением. Он будет переживать только об одном – почему же следующее сочинение так нескоро!

И не будем забывать о том, что любой текст, созданный учителем, – это образец для подражания.

Елена Ленвладовна Ерохина – старший преподаватель кафедры риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Учимся читать у М. Цветаевой

Н.А. Ипполитова

Общеизвестно, что многие современные школьники читать художественную (классическую) литературу не любят и не хотят. В лучшем случае они способны на так называемое информационное чтение, суть которого заключается в поисках, извлечении и использовании нужной для достижения тех или иных целей информации. Но чтение такого рода не обеспечивает развития эмоциональной сферы человека, оно не заставляет размышлять над такими явлениями, как добро и зло, радость и печаль, любовь и ненависть. Только художественная литература обладает способностью ставить вопросы нравственного, этического характера, ответы на которые мы ищем всю жизнь. Размышляя над ними вместе с автором, читатель открывает затаенные, скрытые в его собственной душе чувства и мысли, обнаруживает их богатство, преображается в процессе поисков и познания истины.

Но для того, чтобы чтение художественной литературы было действительно полезным и необходимым для человека, нужно развить в нем соответствующие способности, такие как умение формулировать вопросы, связанные с познанием смысла

читаемого; умение прогнозировать возможные ответы на поставленные вопросы; умение определять свою позицию «относительно порядка и предмета изложения» (А.А. Брудный); стремление получить необходимые сведения о культуре определенной эпохи, отраженной в содержании произведения; умение (и желание) раскрыть смысл символических знаков текста, проникнуть в его глубинную структуру. Именно эти способности позволяют познать смысл читаемого, который формируется в сознании читающего. Напомним в связи с этим высказывание А.А. Брудного, который утверждал, что «понимание текстов – не самоцель, в их содержании отражены действительные отношения вещей, имеющие значение для образа мыслей, поступков и намерений людей. Именно эти действительные отношения существенны для людей, считающих необходимым понять те или иные тексты» (Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М., 1998. С. 132; далее – ссылки на указанное издание).

К сожалению, в практике обучения чтению этому аспекту не уделяется должного внимания, в результате чего **процесс чтения не осознается школьниками как значимый для их собственного развития**, не воспринимается как процесс самопознания и самосовершенствования.

Для того чтобы показать школьникам, как нужно читать, полезно, на наш взгляд, проанализировать примеры вдумчивого, глубокого, осмысленного чтения, описанные в литературе, взятые из личного опыта учителя, отраженные в воспоминаниях, мемуарах, эссе поэтов, писателей, деятелей культуры и т.п.

Предлагаем в связи с этим использовать на уроках литературы, риторики и русского языка (в различных классах – в зависимости от уровня подготовки школьников, с учетом специфики, профиля и специальных задач обучения) фрагменты из прозаических произведений М. Цветаевой «Мой Пушкин» и «Пушкин и Пугачев».

Покажем на их примере, каким образом может быть организована работа по совершенствованию умений, связанных с восприятием и пониманием текстов художественной литературы различных жанров.

1. Предлагаем учащимся вспомнить (прочитать) строки из известного стихотворения А.С. Пушкина:

Птичка божия не знает
Ни заботы, ни труда,
Хлопотливо не свивает
Долговечного гнезда.

— Какие вопросы могут возникнуть на основе прочитанного? — Какой образ возникает у каждого из вас, когда вы читаете эти строки?

Эти и подобные вопросы подготавливают учащихся к восприятию того, как осмысливает эти строчки Цветаева:

«Так что же она (птичка. — Н.И.) делает? И кто же тогда вьет гнездо? И есть ли вообще такие птички, кроме кукушки, которая не птичка, а целая птичица? Эти стихи явно написаны про бабочку.

Но такова сила поэтического напева, что никому, кажется, за больше чем столет, в голову не пришло эту птичку *проверить* (выделено автором. — Н.И.) — и меньше всего — шестилетней тогдашней — мне... Эта птичка — поэтическая вольность. Интересно, что думают об этой птичке трезвые школьники Советской России?» (опубликовано в 1937 г.; здесь и далее цит. по: Цветаева М.И. Поэзия. Проза. Драматургия. М., 2000).

Беседа со школьниками при обсуждении приведенного фрагмента завершается обобщением, содержание которого конкретизируется тем или иным образом в зависимости от ответов и рассуждений учащихся: поэтическая речь, стихи — это порой вольность, особое видение поэтом явлений и фактов действительности, и если это видение представлено мастерски, художественно точно и ярко, то оно не вызывает у нас сомнений и вопросов.

2. Анализируя стихотворение А.С. Пушкина «Бесы» («Мчатся тучи, вьются тучи...»), предлагаем школьникам описать свои впечатления, возникшие в процессе чтения, и сравнить их с теми, которые описаны Цветаевой:

«Все страшно — с самого начала: луны не видно, а она есть, луна — невидимка, луна в шапке-невидимке, чтобы все видеть и чтобы ее не видели. Странное стихотворение (состояние), где сразу можно быть (нельзя не быть) всем: луной, ездоком, шарахающимся конем и — о, сладкое обмирание — ими! Ибо нет читателя, который одновременно не сидел в санях и не пролетал над санями, там, в беспредельной вышине, на разные голоса не выл и там, в санях, от этого воя не обмирал. Два полета: саней и туч, и в каждом ты — летишь. Но помимо едущего и летящих, я была еще третьим: луною — той, что, невидимая, видит: Пушкина, над ним — Бесов, и над Пушкиным и Бесами — сама летит».

В ходе беседы с учащимися отметим умение Цветаевой-читателя *видеть* и *слышать* то, о чем идет речь в стихотворении, занимать определенную *позицию* по отношению к содержанию («ты — летишь», «я была еще третьим: луною»), что позволяет пережить некое состояние, настроение («страшно»), представить картину, описанную поэтом, увидеть ее в динамике, в движении, в полете. Все это страшит и восхищает «до-семилетнюю» Цветаеву, восхищают ее и Бесы, потому что вместе с ними можно мчаться. Она их жалеет (они прокляты Богом) и восторгается их стремительностью.

3. Перечитывая со школьниками стихотворение А.С. Пушкина «К няне», обратим внимание на строки «Подруга дней моих суровых — / Голубка дряхлая моя» и предложим ответить на следующие вопросы:

— Почему Пушкин называет няню «голубкой» и «подругой»?

— Какой образ возникает у вас, когда вы слышите эти строки?

— Какими словами можно описать чувства Пушкина к няне?

— Что вам показалось необычным, новым (неведомым ранее) в описании отношений между людьми, представленном в стихотворении?

А вот как размышляла Цветаева,

читая всем известное, с детства знакомое стихотворение:

«Голубка я слово знала, так отец всегда называл мою мать... но *подруга* было новое, мы с Асей росли одиноко, и подруг у нас не было. Слово подруга — самое любовное из всех — впервые прозвучало мне, обращенное к старухе... Дряхлая голубка — значит очень пушистая, пышная, почти меховая голубка, почти муфта — голубка, вроде маминой котиковой муфты, которая была бы голубою, и так Пушкин называл свою няню, потому что ее любил. Скажу: подруга, скажу: голубка — и заболит...

Из знакомого же с детства: Пушкин из всех женщин на свете больше всего любил свою няню, которая была не женщина. Из "К няне" Пушкина я на всю жизнь узнала, что старую женщину — потому что родная — можно любить больше, чем молодую, — потому что молодая и даже потому что — любимая. Такой нежности слов у Пушкина не нашлось ни к одной».

Обобщая рассуждения Цветаевой, подчеркиваем самое главное: внимательно прочитанное — понятное и почувствованное — дает читающему представление об истинных ценностях, глубже раскрывает отношения между людьми, а это имеет большое значение для развития собственных представлений, мыслей и взглядов.

4. В процессе изучения романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» полезно познакомить учащихся с тем, как и почему воспринимала образы главных героев М. Цветаева. Впервые с Татьяной и Онегиным будущая поэтесса познакомилась в шестилетнем возрасте на музыкальном вечере, на котором «давали сцену из "Русалки", потом "Рогнеду" — и:

Теперь мы в сад перелетим,

Где встретилась Татьяна с ним».

Маленькой Марине больше всего понравилась сцена объяснения Онегина и Татьяны (речь, конечно, идет об опере П.И. Чайковского).

Вот как она напишет об этом позже, уже в зрелом возрасте:

«Скамейка. На скамейке — Татьяна. Потом приходит Онегин, но не садит-

ся, а *она* встает. Оба стоят. И говорит только он, все время, долго, а она не говорит ни слова. И тут я понимаю... что это — любовь: когда скамейка, на скамейке — она, потом приходит он и все время говорит, а она не говорит ни слова».

Естественно возникает вопрос — каким образом шестилетняя девочка сумела понять суть любовных отношений вообще и героев романа А.С. Пушкина — в частности?

Ответ на него дает сама Цветаева:

«Моя первая любовная сцена была нелюбовной: он не любил (это я поняла), потому и не сел, любила *она*, потому и встала, они ни минуты не были вместе, ничего вместе не делали, делали совершенно обратное: он говорил, она молчала, он не любил, она любила, он ушел, она осталась, так что если поднять занавес — она одна стоит, а может быть, опять сидит, потому что стояла она только потому, что он стоял, а потом рухнула и так будет сидеть вечно. Татьяна на этой скамейке сидит вечно».

Описывая свои впечатления, Цветаева обнаруживает очень важные, необходимые для осознания и понимания прочитанного особенности. Она обращает внимание не только на то, **о чем** рассказывает произведение, но и на то, **как** это делается: какие детали в поведении героев подчеркиваются, какие слова подбираются для описания их чувств и переживаний, каким образом передаются их взаимоотношения. В результате Цветаева не только воспроизводит тот или иной фрагмент романа, но и дорисовывает, домысливает его, видит и понимает то, что в романе прямо не обозначено: Татьяна выбрала Онегина, потому что «втайне знала, что он ее не сможет любить»; Татьяна во всех сценах с Онегиным остается «в зачарованном кругу своего одиночества», «любящая и любимой быть не могущая».

Такое понимание образа Татьяны предопределило очень многое в судьбе самой Цветаевой. Пушкин, по ее словам, заразил ее любовью, «словом — любовью», дал возможность понять самую суть любви и представить образ настоящей героини любовного романа:

смелой и достойной, любящей и непреклонной, ясновидающей и чуткой.

Все это дает Цветаевой основание принять и реализовать те жизненные принципы, которые она сформулировала для себя на основе размышлений о сути любви, о женском характере, о счастье:

«Да, да, девушки, признавайтесь – первые, а потом слушайте отповеди, и потом выходите замуж за почетных раненых, и потом слушайте признания и не снисходите до них – и вы будете в тысячу раз счастливее нашей другой героини, той, у которой от исполнения всех желаний ничего другого не осталось, как лечь на рельсы».

Таким образом, знакомство с пушкинской героиней позволило Цветаевой усвоить очень важный жизненный урок, который она сформулировала как «Урок смелости. Урок гордости. Урок верности. Урок судьбы. Урок одиночества». А для нас размышления поэта становятся уроком понимания, составной частью которого является осмысление этических нормативов в оценке тех или иных поступков.

5. И, наконец, очень коротко рассмотрим методические возможности прозаического произведения М. Цветаевой «Пушкин и Пугачев», в котором, на наш взгляд, обнаруживается целый ряд особенностей, которые можно постичь только при вдумчивом глубоком чтении.

Отметим прежде всего умение «до-семилетней» Цветаевой общаться с героями литературных произведений, а порой и отождествлять себя с ними, представляя себя в ситуации, описанной автором:

«О, я сразу в Вожатого влюбилась, с той минуты сна, когда самозванный отец, то есть чернобородый мужик, оказавшийся на постели вместо гриневского отца, поглядел на меня веселыми глазами. И когда мужик, выхватив топор, стал махать им и вправо и влево, я знала, что я, то есть Гринев, уцелеет... И когда страшный мужик ласково стал меня кликать, говоря: "Не бойсь! Подойди под мое благословение!" – я уже под этим благословением – стояла, изо всех своих

немалых детских сил под него Гринева – толкала: "Да иди же, иди, иди! Люби! Люби!" – и готова была горько плакать, что Гринев не понимает (Гринев вообще из непонимающих) – что мужик его любит, всех рубит, а его любит, как если бы волк вдруг стал сам давать тебе лапу, а ты бы этой лапы не принял».

В этом фрагменте ярко проявляется отношение Цветаевой к Пугачеву: она не сомневается в том, что Вожатый – разбойник и злодей, «волк», но чувствует его желание быть великодушным, добрым, справедливым – и именно это делает его привлекательным, необычным, наделяет особыми чарами, под влияние которых попадают и Гринев, и Пушкин, и юная читательница Цветаева.

Девочке Цветаевой в процессе чтения удается открывать свои смыслы, свое понимание произведения (она ведь еще не училась в школе), испытывать сильные и глубокие чувства, познавать суть фактов и явлений, усваивать нравственные и этические законы (нормы).

Конечно, М. Цветаева – особый человек, гений, Поэт с большой буквы. Ее одаренность проявлялась во всем и с самого раннего детства. Но, может быть, нам стоит понаблюдать над тем, как и в чем проявляется эта одаренность, и использовать (хотя бы в доступной нам мере) те приемы чтения, которыми пользуются одаренные люди? Как показывает опыт, это порой удается.

Очень важно показать школьникам некоторые из этих приемов в действии. Продолжая анализировать произведение «Пушкин и Пугачев», обнаруживаем, например, что Цветаева не просто читает, а размышляет: ставит вопросы, ищет на них ответы, отвергает варианты этих ответов, формулирует новые и т.д. Рассмотрим подробнее, например, как она читает сцену встречи Гринева с Пугачевым в ставке мятежников, когда Пугачев отпускает Гринева («Ступай себе на все четыре стороны и делай, что хочешь»).

Пушкин описывает картину застоя в ставке Пугачева: «...Пугачев и

человек десять пирующих старшин сидели, в шапках и цветных рубашках, разгоряченные вином, с красными рожками и блистающими глазами, между ними не было ни Швабрина, ни нашего урядника, новобранных изменников».

Какие вопросы возникают по прочтении этого эпизода у обычного читателя? (Предложите школьникам попробовать сформулировать свои вопросы.) Что должно заставить нас задуматься? Над чем и почему мы, читатели, должны размышлять в данном случае? Сравним нашу читательскую деятельность с деятельностью Цветаевой:

«Значит — были только свои, и в круг своих позвал Пугачев Гринева, своим его почувствовал. Желание заполучить в свои ряды? Расчет? Нет. Перебежчиков у него и так было много, и были среди них и поценнее ничем не замечательного дворянского сына Гринева. Значит — что? Влечение сердца. Черный, полюбивший беленького. Волк, — нет ли такой сказки? — полюбивший ягненка — несъеденного, может быть, и за то, что его не съел, как мы, злодеи и не-злодеи, часто привязываемся за наше собственное добро к человеку. Благодарность за заячий тулуп уже была исчерпана — дарованием жизни. Это приглашение за стол было уже чистое влечение сердца, любовь во всей ее чистоте».

Вот так, ставя вопросы и отвечая на них, Цветаева приходит к выводу:

«Гринева Пугачеву нужен ни для чего: для души <...> Что это всё? Как это всё называется? Любовь... Ибо и дворянский сын Гринева Пугачева — любил...»

Может быть, не все согласятся с этими выводами, может быть, не всем покажутся убедительными размышления юной читательницы. Что же, размышляйте самостоятельно — анализируйте текст, формулируйте вопросы и делайте собственные выводы — но на основе того, что написал автор: в тексте нет ничего случайного и не имеющего отношения к авторскому замыслу. Надо помнить и понимать, что существуют различные варианты понимания одних и тех же текстов, и «поливариантность понимания есть специ-

фическая особенность текстов художественной литературы» (А.А. Брудный).

Таким образом, анализ процесса чтения произведений художественной литературы юной М. Цветаевой позволяет, на наш взгляд, решить очень важную методическую задачу: показать, как следует пользоваться приемами глубокого, вдумчивого (изучающего) чтения, которые описаны во многих учебниках и методических пособиях, в том числе и в учебниках по риторике под редакцией Т.А. Ладыженской.

Кроме того, анализ фрагментов из произведений «Мой Пушкин» и «Пушкин и Пугачев» дает возможность показать, как реализуется процесс понимания, который требует от читателя активной мыслительной деятельности и носит творческий характер. «Творчество — процесс; восприятие творчества — также процесс, и это особенно ярко проявляется при чтении литературных произведений» (см.: *Щедровицкий Т.П., Якобсон С.Г. Методологические проблемы понимания // Мышление и общение: Мат. всесоюзн. симп. — Алма-Ата, 1973*).

Именно творческий характер восприятия и понимания дает читателю возможность познать силу художественного произведения, силу слова, силу его воздействия на духовную сферу человека, ибо «литературные тексты содержат значительную по объему информацию относительно многообразных социальных явлений, характерологических особенностей людей, межличностных отношений и личных переживаний» (А.А. Брудный).

Осмысление этой информации преобразует внутренний мир человека, способствует познанию этических и нравственных законов, формирует взгляды и убеждения, регулирует деятельность человека в различных жизненных ситуациях.

Наталья Александровна Ипполитова — доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой риторики и культуры речи МПГУ, г. Москва.

Воспитание в первом классе (Из опыта работы)*

*М.Н. Иванова,
И.А. Нахалова,
Ж.Е. Олконина*



Воспитательную работу в первом классе целесообразно осуществлять на основе таких культурных универсалий, как СЛОВО, ДЕЛО, ОБРАЗ, КНИГА, ценностно-смысловая значимость которых очевидна. На них зиждется учебно-воспитательный процесс в целом, включающий и внеурочную работу с детьми.

Слово действительно было в начале, так как творило жизнь, охватывало ее, объясняло ее житейскую и философскую мудрость, указывало на смысл человеческого бытия – созидание добра и красоты на Земле. Со слова начинается практически любая деятельность человека. Слово лечит людей, благословляет их на великие подвиги. Слово сохраняет культуру, духовный опыт предков, является памятью народа.

Во все времена воспитание направлялось словом. Аналогично и мы в своей воспитательной работе, опираясь на слово, стремились помочь ребенку идентифицировать себя со своим именем, семьей, школой, родиной и ощущать в этом временном пространстве свое человеческое достоинство.

Благодаря слову мы старались актуализировать и по мере возможности наполнить смыслом такую культурную универсалию, как образ. В работе с первоклассниками нами был сделан упор на раскрытии образа «Я», образа отца, матери и других членов семьи, образа учителя как образца, достойного подражания, образа одноклассника, школы, родины, образа доброго поступка и поведения человека и др.

Слово и образ раскрывают сущность любого действия человека, его деятельно-

сти и поведения. Вот почему в нашей работе слово и образ так тесно связаны с культурной категорией «дело». С этой универсалией сопряжены надежды на приобретение детьми лично значимых и общественно одобряемых умений и навыков культурного поведения.

В первую очередь речь идет о таких умениях, как самоорганизация деятельности и поведения, ответственность за свою работу и поступки, бережное и заботливое обращение с близкими людьми, в классе – друг с другом, а также с вещами и окружающими предметами.

Кроме того, немаловажное значение имеют соблюдение и поддержание чистоты и порядка там, где находятся дети (семья, класс, школа, улица, общественные места), рачительное и внимательное отношение к природе, домашним питомцам и всему живому на Земле, а также интерес и любознательность к истории края, родины, желание принимать участие в возрождающихся обрядах и праздниках, в закреплении традиций и т.д.

Обращение к книге как к социокультурной универсалии не случайно. Одно дело, когда дети знакомятся с уже написанной кем-то книгой, другое – когда пишут сами. Книга, создаваемая ребенком-учеником, может служить средством его творческого самовыражения, а также показателем отношения юного писателя к происходящему на занятиях в школе. Книга может рассказать об уровне усвоения детьми ценностно-значимого опыта.

Наши наблюдения за творчеством первоклассников подтверждают це-

* Продолжение. Начало см. в № 1 за 2004 г.

лесообразность введения собственной книги в их жизнь после того, как они научатся писать. Приурочить момент начала работы над своей книгой можно к празднику «Прощание с букварем».

Чтобы не сложилось впечатления о том, что **воспитательные занятия** в нашей работе существуют сами по себе, автономно от учебных, следует сказать, что **основная воспитательная работа осуществляется на уроках**. Этому способствуют:

- наполнение культурными универсалиями содержания изучаемого на уроках в первом классе: «Не суживайте жизнь до урока, а урок расширяйте до жизни», – писал П.П. Блонский;

- высоконравственный уровень организации и осуществления педагогического процесса;

- разумная требовательность учителя в сочетании с уважением к личности ребенка;

- ненасильственное общение, построенное на понимании взрослыми детских проблем, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций;

- поддерживающий контроль деятельности и поведения детей;

- закрепление духовно-нравственного опыта детей во внеучебных ситуациях и др.

Приступая к описанию занятий, мы хотели бы раскрыть их назначение в решении воспитательных задач. Занятия направлены на обеспечение адаптации ребенка к школьным условиям, на создание ресурсного места каждому ребенку в классе, на приобретение им опыта ценностного отношения к миру.

Занятие № 1

«Мое имя»

Это занятие открывает первый школьный день и проводится вместе с родителями.

Столы в классе поставлены полукругом в два ряда. Дети садятся вместе с родителями.

1. Учитель приветствует присутствующих, поздравляет их с

праздником – Днем знаний. Говорит о том, что дети в таком составе будут встречаться в школе каждый день, будут вместе учиться.

2. Учитель предлагает познакомиться и называет свое имя и отчество, предварительно сказав о том, что для каждого человека есть очень дорогое слово – его имя. Предлагает детям встать и назвать свое имя и фамилию. (Если ребенок затрудняется сделать это сам, его представляют родители. Они могут сказать, как ребенка называют дома, какое имя ему больше всего нравится.)

После представления учитель отмечает красоту, звучность имен; если в классе есть повторяющиеся имена, на это надо обратить внимание детей («У нас в классе два Саши, три Светы» и т.д.).

3. Учитель предлагает детям встать в круг, взяться за руки, посмотреть друг на друга, улыбнуться и поиграть в игру «Я знаю человека по имени ...»:

- Я знаю человека по имени Наташа.

- Я знаю человека по имени Максим – и т.д. по кругу.

Назвать следует всех детей. Если чьи-то имена не прозвучали, учитель включается в игру и называет имена неназванных детей.

4. Учитель подмечает, какие у детей красивые имена, предлагает каждое из них сравнить с цветком и составить «букет имен».

На специально подготовленном столе заранее разложены цветы. Дети выбирают по одному цветку для себя, для своего имени и снова встают в круг. Затем из круга все сходятся в центр и объединяют цветы в букет. Учитель ставит «букет имен» в вазу с водой.

5. В заключение учительница напоминает детям о том, что своим именем люди дорожат, относятся к нему бережно. Говорит о том, что будет обращаться к детям по именам и очень хотела бы, чтобы дети друг к другу тоже обращались только по именам.

Занятие № 2

«Я, ты, он, она – вместе дружная семья»

Это занятие проводится на второй учебный день. Ему можно посвятить целый урок или использовать отдельные фрагменты уроков в течение дня.

1. Учитель приветствует детей и объясняет, как важно для людей приветствие. Слово «Здравствуй!» означает пожелание человеку здоровья, благополучия. «Доброе утро» – пожелание добра и т.д. Здраваться с человеком нужно так, чтобы доставить ему и себе удовольствие: посмотреть в глаза, улыбнуться и назвать его имя и отчество. Очень важно ответить на обращенное к тебе приветствие.

2. Учитель предлагает детям послушать аудиозапись песни и отмечает, что в ней есть слова: «Я, ты, он, она – вместе дружная семья».

Педагог показывает по очереди на всех детей и говорит: «Она – Люда. Он – Коля. Ты – Вера. А кто я? Я – ваша учительница (имя, отчество). Я очень люблю детей, природу, животных. Люблю петь, танцевать, рисовать».

3. Учитель предлагает каждому познакомиться с соседом по парте, узнать, что он любит, что умеет. Пообщаться друг с другом нужно негромко и быстро – в течение 1,5–2 минут.

4. Затем каждому ребенку предлагается представить своего соседа по парте (начать с того, кто пожелает): назвать имя, рассказать, что он любит и что умеет.

5. Учитель предлагает детям встать в два круга (внешний и внутренний) и, продвигаясь справа налево, пожать друг другу руку.

6. **Заключительное слово учителя:**

– «Я, ты, он, она – вместе дружная семья!» – поется в песне. Очень хотелось бы, чтобы наш класс стал дружным. Дружный класс – это когда дети стараются слушать друг друга, помогать друг другу, не смеются над тем, у кого что-либо не получается или кто-то что-либо не успел сделать вместе со всеми, а стараются прийти ему на помощь, и т.д.

Занятие № 3

«Моя школа»

Занятие проводится после недельного пребывания детей в школе. Желательно провести экскурсию по школе во время урока, чтобы дети могли увидеть учащихся и учителей, других работников школы на своих рабочих местах.

1. Учитель напоминает детям о соблюдении тишины, объясняет, почему она необходима в школе. Еще раз рассказывает, как вести себя детям в классе, когда идет урок.

2. **Экскурсия по школе.** Она должна быть предварительно подготовлена педагогическим коллективом и сотрудниками школы. Посещение каждого из кабинетов должно оставить яркое впечатление у детей. Например, в кабинете физики (химии) им можно показать интересный опыт, в кабинете литературы – рассказать занимательный факт из истории языка, в кабинете иностранного языка – дать послушать иностранную речь (желательно учащихся) и т.п. Во всех помещениях, куда учитель заглянет с детьми, их должны встретить заранее подготовленные люди, чтобы показать детям, что все созданное человеческим трудом надо беречь, ценить и уважать.

3. Обязательно завершить экскурсию встречей с директором школы, который скажет о школе и ее обитателях самые добрые слова.

4. **Ресурсный круг.** Дети рассказывают о своих впечатлениях от экскурсии.

5. **Заключительное слово учителя:** «Школа – наш второй дом».

Примечание. Все последующие занятия проводятся 1 раз в 2 недели как часы общения.

Занятие № 4

«Мой класс»

1. Учитель приветствует детей, а дети – друг друга.

2. «Наш класс – наш дом» (постановка учителем проблемы).

3. **Игра «Атомы и молекулы».**

При команде учителя «Атомы!» все дети разбегаются по классу, кто куда,

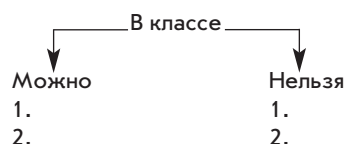
по команде «Молекулы!» все объединяются в тесные группы, берясь за руки.

Примечание. Если учитель опасается, что дети не поймут используемые в игре слова, предлагаем заменить их выражениями: «Листья разлетелись на ветру. Птицы собрались в стаи».

4. Игра «Рассказ детьми по кругу истории».

- Наш класс уютный, потому что ...
- Наш класс светлый, потому что ...
- Наш класс теплый, потому что ...
- Мне в классе ..., потому что ...
- Другим детям будет в классе хорошо, если я ...

5. **Правила поведения в классе** (составляются детьми). Правила записываются учителем на доске:



и т.д.

6. Обсуждаются правила поведения, принятые детьми. Затем правила записываются на листе бумаги. (Их следует размножить и раздать учащимся.)

7. **Заключительное слово учителя:** «Наш класс – наш дом».

Занятие № 5 «Моя семья»

1. Учитель раскрывает понятие «семья». Мама и папа – самые дорогие и близкие нам люди. Слово «семья». Состав семьи. Объяснить, что семья состоит не только из отца, матери, братьев и сестер, но и бабушек, дедушек и многих других – тети, дяди, двоюродных сестер и братьев и т.д. Семья тем крепче, чем теснее связь между ее членами. Все дружны и внимательны друг к другу. В семье у каждого есть обязанности, все вместе их дружно выполняют и вместе отдыхают. Дома всегда уютно и радостно.

2. **Ресурсный круг.** Детям предлагается назвать свое имя и свое хорошее качество. Учитель задает детям вопрос: «Кто помог вам стать такими?». Рассказы детей о своих родителях.

3. Игра «Моя семья».

Учитель предлагает детям сесть или встать в круг и заполнить пропуски в предложениях: «Самый юный в нашей семье – ..., а самый старший – ... По субботам мы часто ... Мне нравится в нашей семье ... Я бы хотел(а), чтобы в моей семье ...»

4. Упражнение «Семейное дерево».

На доске (а лучше на листке бумаги, который есть у каждого ребенка) нарисовано дерево с пустыми прямоугольниками вместо листьев и кругом на вершине. Учитель предлагает детям вписать свои имена в круг, а имена членов семьи – в прямоугольники (кому трудно это сделать, может нарисовать себя и членов своей семьи).

5. **Заключительное слово учителя.** Дается задание понаблюдать, какие обязанности по хозяйству у каждого члена семьи.

Занятие № 6

«Моя родина – Вологда»

1. Учитель раскрывает понятие «Родина» как место рождения человека, рассказывает о себе, о своей малой родине.

2. Исполнение одного-двух куплетов песни о Вологде на слова и музыку Н. Виноградова.

3. **Ресурсный круг.** Дети рассказывают о том, где они живут (микрорайон, улица, дом и т.д.). За что они любят свою малую родину? Что их огорчает? Что они могут сделать для своей малой родины?

4. Учитель предлагает детям продолжить фразу: «Когда я слышу слово "Вологда", я вижу ..., я слышу ..., я чувствую ...» (при ответе рекомендуется использовать иллюстрации, фотографии, рисунки).

5. **Заключительное слово учителя** о значении малой родины в жизни каждого человека.

Занятие № 7

«Моя родина – Россия»

1. Учительница раскрывает понятие: «Родина – страна», «Родная стра-

И сказала Утка: «Доброе утро!»,
 А Олень: «Добрый день!
 Если только Вам не лень,
 Уважаемый кассир,
 Я бы очень попросил
 Мне, жене и дочке
 Во втором рядочке
 Дайте лучшие места,
 Вот мое *пожалуйста*».
 «Нам билетов – 8! 8!
 Просим 8 козам, лосям,
Благодарность вам приносим».
 И вдруг, отпихнув
 Старух, стариков,
 Кошек, собак, петухов,
 барсуков,
 К кассе прорвался медведь
 косолапый,
 Отдавил хвосты и лапы,
 Стукнул зайца пожилого.
 – Касса, выдай мне билет!
 – Ваше вежливое слово?
 – У меня такого нет!
 – Ах, у вас такого нет?
 Не получите билет. Нет и нет.
 Не стучите – мой ответ,
 Не рычите – мой совет!
 Не стучите, не рычите.
 До свидания! Привет!

2. Учитель раскрывает содержание понятия «вежливость». Вежлив тот, кто всегда внимателен, добр к людям (родным, близким, окружающим взрослым и детям). Желательно предварительно предложить детям понаблюдать за поведением окружающих и познакомить детей с рассказом В. Осеевой «Вежливое слово».

3. Подготовительный этап.

Дети садятся в круг.

Учитель спрашивает:

– Случалось ли у вас такое, что вы не знали, как нужно поступить? Например: вы встретились у входа в дом с чьей-то мамой и не знаете, войти в дверь первым или подождать, пока она пройдет.

Педагог дает возможность детям подумать, как поступить правильно. Затем дети отвечают.

– Дети, вспомните: когда вас кто-нибудь толкнул, не помог, когда вы нуждались в помощи, был не-

справедлив с вами, что вы тогда чувствовали? (*Огорчение. Обиду.*) А может быть, кто-нибудь из вас сам был неловок или невнимателен? Как узнать, правильно ли ты себя ведешь?

Дети вспоминают случаи из своей жизни. В ходе беседы создается непринужденная обстановка. Педагог побуждает детей к самостоятельным рассуждениям.

Учитель подводит детей к заключению, что формы проявления вежливости ценны не только сами по себе – они отражают, насколько мы внимательны и добры по отношению к людям как знакомым, так и незнакомым.

4. **Основная часть.** Работа в микрогруппах с раздаточным материалом – картинками и словами.

А. Дети сообща разбирают содержание картинок, выясняя, хороший или плохой поступок совершил герой сюжета.

Б. Дети отбирают картинки, к которым можно применить слова *здоровуйте, пожалуйста, извините, спасибо, разрешите войти*; согласовывают ответы в микрогруппах; выносят ответы на доску.

5. Рефлексия.

Учитель обращается к детям:

– Приходилось ли вам слышать обращенные к вам вежливые слова? Как вы себя при этом чувствовали?

– Назовите, какие вы знаете вежливые слова. («*Пожалуйста*», «*здоровуйте*», «*до свидания*», «*будьте добры*», «*извините*», «*спасибо*», «*благодарю*», «*разрешите войти*» и др.)

Подобные занятия постепенно подводят детей к самостоятельному формулированию правил вежливости.

Маргарита Николаевна Иванова – зав. кафедрой педагогики и методики начального образования Вологодского государственного педагогического университета; канд. психол. наук, доцент;

Ирина Алексеевна Нахалова, Жанна Евгеньевна Олконина – учителя начальных классов школы № 22 г. Вологды.

Сказка как средство нравственного воспитания детей младшего школьного возраста

Е.С. Тришина

Любое общество заинтересовано в сохранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания и образования, которая, в свою очередь, формируется с учетом особенностей мировоззрения и социально-культурного развития данного общества. Духовно-нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни – важнейшее условие развития России. Разрешение проблем нравственного воспитания требует поиска наиболее эффективных путей или переосмысления уже известных. На наш взгляд, действенным средством в воспитании моральных качеств личности младших школьников является сказка.

Русская педагогика еще более столет назад отзывалась о сказках не только как о воспитательном и образовательном материале, но и как о педагогическом средстве, методе. Так, безымянный автор статьи «Воспитательное значение сказки» (1894) признает, что «если детям повторять хоть тысячу раз одну и ту же нравственную сентенцию, она для них все же останется мертвой буквой; но если рассказать им сказку, проникнутую той же мыслью, – ребенок будет взволнован и потрясен ею» [цит. по: 4, с. 109].

Сказки представляют, на наш взгляд, богатый материал для нравственного воспитания детей. Недаром они составляют часть текстов, на которых дети постигают многообразие мира. В.Г. Белинский видел в сказке глубочайшее воспитательное средство: «В детстве фантазия есть пре-

обладающая способность и сила души, главный ее деятель и первый посредник между духом ребенка и вне его находящимся миром действительности» [3, с. 93].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему, считая, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка [4, с. 108–109].

После Октябрьской революции 1917 года некоторые педагоги восстали против сказки, утверждая, что она уводит детей в мир фантазии, путает их опыт и представление о реальности, вызывает у детей сочувствие к царевичам и королевичам (М. Яновская). В защиту сказки выступил А.М. Горький, давший исчерпывающие объяснения воспитательной роли сказки и ее значения не только в детской, но и во всей художественной литературе [1, с. 20–34].

В.А. Сухомлинский теоретически обосновал и подтвердил практикой, что «сказка неотделима от красоты, способствует развитию эстетических чувств, без которых невозможно благородство души, сердечная чуткость к человеческому несчастью, горю, страданию. Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем». По его мнению, сказка – благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Интересен уникальный опыт этого педагога по созданию в школе комнаты сказок, где дети не только познакомились с ней, но и учились создавать, воплощая в ней свои детские мечты [7, с. 153–163].

Основоположник российской этнопедагогике Г.Н. Волков, анализируя роль сказки в формировании личности ребенка, делает вывод, что «духовный заряд, накопленный народом тысячами, может служить человечест-

ву еще очень долго. Более того, он будет постоянно возрастать и станет еще более могучим. В этом – бессмертие человечества. В этом – вечность воспитания, символизирующая вечность движения человечества к своему духовному и нравственному прогрессу» [5, с. 124].

Таким образом, сказка жила несмотря на гонения и играла огромную воспитательную роль. Сказки и былины о храбром богатыре Илье Муромце, о Добрыне Никитиче учат детей любить и уважать свой народ, с честью выходить из трудных положений, преодолевать препятствия. В споре народного героя с отрицательным персонажем решается вопрос о торжестве добра и наказании зла.

Сказка вызывает протест против существующей действительности, учит мечтать, заставляет творчески мыслить и любить будущее человечества. Сложная картина жизни представляется детям в сказке в виде простой, наглядной схемы борющихся принципов, руководствуясь которой

легче разобраться в самой действительности [1, с. 34].

В сатирических сказках народ высмеивает желание легко получить жизненные блага, «без труда вытащить рыбку из пруда», жадность и другие человеческие недостатки. Во многих сказках воспеваются находчивость, взаимопомощь и дружба.

Идеал человека, данный в сказках, можно рассматривать как основную воспитательную цель, причем идеал этот дифференцирован: идеал девушки, юноши, ребенка (мальчика или девочки) [2, с. 5–6].

Итак, в народной сказке определились герой, столь привлекательный и поучительный для детей, система образов, ясная идея, мораль, выразительный, точный язык. Эти принципы легли в основу сказок, созданных классиками литературы – В.А. Жуковским, А.С. Пушкиным, П.П. Ершовым, К.И. Чуковским, а также современными писателями, как отечественными, так и зарубежными.

Для того чтобы максимально эффективно использовать сказку с целью воспитания нравственных качеств детей, необходимо знать особенности сказки как жанра. Остановимся на наиболее характерных.

Многие сказки внушают уверенность в торжестве правды, в победе добра над злом. *Оптимизм* сказок особенно нравится детям и усиливает воспитательное значение этого средства.

Увлекательность сюжета, образность и забавность делают сказки весьма эффективным педагогическим средством. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным и привлекает к нему внимание детей. Поэтому правомерно утверждение, что в сказках учитываются психические особенности детей, прежде всего неустойчивость и подвижность их внимания.

Образность – важная особенность сказок, которая облегчает их восприятие детьми, не способными еще к абстрактному мышлению. В герое обычно



весьма выпукло и ярко показываются главные черты характера, которые сближают его с национальным характером народа: отвага, трудолюбие, остроумие и т.п. Эти черты раскрываются и в событиях, и благодаря разнообразным художественным средствам, например гиперболизации.

Образность дополняется *забавностью* сказок. Мудрый педагог – народ проявил особую заботу о том, чтобы сказки были занимательными. В них, как правило, есть не только яркие живые образы, но и юмор. У всех народов есть сказки, специальное назначение которых – позабавить слушателей. Например, сказки-«перевертыши».

Дидактизм является одной из важнейших особенностей сказок. Намеки в сказках применяются именно с целью усиления их дидактизма. «Добрым молодцам урок» дается не общими рассуждениями и поучениями, а яркими образами и убедительными действиями. Тот или иной поучительный опыт как бы исподволь складывается в сознании слушателя.

Работа со сказкой имеет различные формы: чтение сказок, их пересказ, обсуждение поведения сказочных героев и причин их успехов или неудач, театрализованное исполнение сказок, проведение конкурса знатоков сказок, выставки рисунков детей по мотивам сказок и многое другое. По мнению Г.Н. Волкова, хорошо, если при подготовке к инсценировке сказки дети сами подберут ее музыкальное сопровождение, распределят роли. При таком подходе даже небольшие по объему сказки дают огромный воспитательный резонанс. «Примеривание» на себя ролей сказочных героев, сопереживание им делают еще более близкими и понятными проблемы персонажей даже давно и хорошо известных сказок [4, с. 125].

Работы современных педагогов – Н.С. Бибко, Н.Е. Львовой, Г.К. Щербининой, М.А. Никитиной – раскрывают, как через сказочные элементы учитель может найти путь в сферу эмоций ребенка и на этой основе

формировать нравственные категории.

Для определения роли сказок в воспитании детей нами была составлена анкета. Учащимся вторых классов было предложено ответить на вопросы:

1. На кого из героев народных сказок ты хотел бы быть похожим? Почему?

2. Кого из перечисленных сказочных персонажей ты считаешь хорошим: Волк, Иван-Царевич, Кощей Бессмертный, Марья-Краса. Почему именно его?

3. Если бы ты поймал щуку-волшебницу, о чем бы ты ее попросил?

4. Зачем сказка нужна человеку?

Анализ анкет показал, что у учащихся в качестве героев для подражания преобладают Иван-Царевич (у мальчиков), Марья-Краса (у девочек). Мотивом выбора этих героев являются такие качества, как доброта, смелость, ум, красота, мудрость.

Из всех перечисленных сказочных героев положительным считают Ивана-Царевича: «потому, что он всем помогает»; «потому, что спас царевну, защитил ее от Кощея Бессмертного»; «потому, что он смелый и отважный».

Ответы на 3-й вопрос позволили определить потребности детей, среди которых преобладают социальные и материальные. В основном это связано с тем, что большинство детей из малообеспеченных семей, некоторые из неблагополучных. Это отражено в ответах детей: «если бы поймала щуку-волшебницу, то попросила бы много денег»; «попросил бы новый велосипед, потому что старый сломался»; «попросила, чтобы в доме был порядок»; «хочу быть умной»; «попросила бы денег, потому что мама и папа не работают» и т.д.

Ответ на 4-й вопрос позволил определить понимание ребенком значимости сказки в его жизни.

Ответы детей иллюстрирует диаграмма 1.

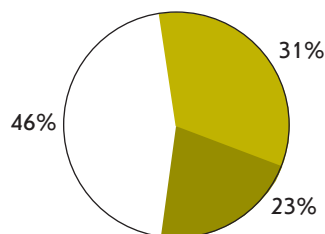
Анализ анкет учащихся четвертых классов показал, что у них произошли качественные изменения в ответах на 3-й и 4-й вопросы. Щуку-волшебницу дети хотели бы попросить, «чтобы ма-

ма, папа и бабушка никогда не болели»; «чтобы щука-волшебница сделала меня феей, я бы помогала людям и всех злых превращала в добрых»; «я бы попросил, чтобы люди никогда не ссорились и помогали друг другу». Было высказано и такое желание: «Я бы попросил, чтобы никогда не было войны».

На 4-й вопрос мы получили ответы, которые значительно отличаются от ответов второклассников: «сказка учит нас, как нужно правильно поступать»; «что нельзя никого обманывать, врать, потому что это к хорошему не приведет»; «сказка учит помогать тем, кто попадает в беду» и т.д.

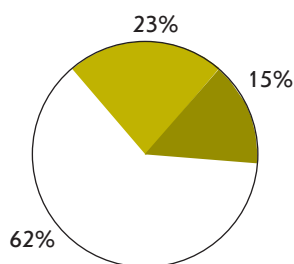
Как распределились ответы в целом, показано на диаграмме 2.

Диаграмма 1



■ Для умственного развития («для того, чтобы мы учились читать и развивать ум»)
 ■ Для нравственного развития («сказка учит нас доброту и хорошему»)
 □ Для организации досуга («для того, чтобы мы ее читали»)

Диаграмма 2



■ Для умственного развития
 ■ Для организации досуга
 □ Для нравственного развития

Огромная роль в нравственном становлении личности младшего школьника принадлежит учителю, его методическому мастерству. Методика работы со сказками в начальных

классах обусловлена качественной неоднородностью этого жанра. Учителю при руководстве чтением сказок необходимо, опираясь на специфику сказочного жанра, целенаправленно формировать у учащихся оптимальный объем умений, концентрирующих внимание детей на главном в «сказочном мире», умение выделить при чтении и рассказывании сходные по идейному содержанию эпизоды с одним и тем же героем и определять их эмоциональный характер для развития у детей способности к сопереживанию, эмоциональной и образной памяти.

Надо подчеркнуть, что формирование нравственных понятий – это очень сложный и длительный процесс. Он требует постоянных усилий учителя, систематической и планомерной работы по формированию чувств и сознания детей.

Литература

1. Бабушкина А.П. История русской детской литературы. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1948.
2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в воспитании дошкольников. – М.: АПО, 1995.
3. Белинский В.Г. Полн. собр. соч. Т. 4. – М.: Просвещение, 1959.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Прометей, Юрайт, 1998.
6. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. – 3-е изд. – М.: Изд. центр «Владос», 2000. – Кн. 2: Психология образования.
7. Харламов И.Ф. Нравственное воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1983.
8. Шилова М. И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников // Классный руководитель. 2000. № 6. С. 19–43.

Е.С. Тришина – преподаватель этнопедагогики Мариинского педагогического училища, Кемеровская область.

Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы слабоуспевающих учащихся в 3-м классе

Е. В. Ишмамбетьева



Одной из главных задач современной школы является повышение эффективности обучения за счет преодоления неуспеваемости. Важность этой задачи обусловлена тем, что преодоление неуспеваемости позволит повысить тонус общей познавательной активности учащихся, сформировать у них положительное отношение к учению и положительную самооценку, что, в свою очередь, будет способствовать формированию всесторонне развитой личности школьника, превращению ученика из объекта в субъект учебной деятельности.

Неуспеваемость школьников представляет собой психолого-педагогическую проблему, закономерно связанную с индивидуальными особенностями учащихся и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Исследование данной проблемы связано с широким кругом социальных вопросов и предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Проблемой неуспеваемости занимались такие ученые, как П.П. Блонский, А.М. Гельмонт, Ю.К. Бабанский, А.А. Бударный, В.С. Цетлин, А.М. Данилов и др. Изучение психолого-педагогической литературы по данной проблеме привело нас к выводу о том, что неуспеваемость чаще всего порождает несформированность навыков учебной работы. Для преодоления и предупреждения неуспеваемости необходимо научить ребенка учиться, помочь ему выработать **свой стиль учебной деятельности**.

Психологами установлено, что ребенок, поступивший в школу, имеет большое желание учиться и выполнять требования педагога, авторитет которого в младших классах особенно велик. Есть у школьника сначала и вера в то, что он сможет учиться успешно. Но у него отсутствуют навыки учебной работы, которые позволили бы ему справляться с возникающими трудностями. И поэтому, как только ребенок сталкивается с затруднениями и получает отрицательную оценку своей учебной деятельности, он утрачивает желание учиться, разуверяется в своей способности к учению. Эти изменения мотивационной сферы, в свою очередь, начинают отрицательно влиять на способность к усвоению знаний, делая этот процесс еще более трудным, что в итоге порождает неуспеваемость и может нанести ущерб личности ребенка.

Н.И. Мурачковский разработал психологическую типологию неуспеваемости, в которой за основу взят характер взаимоотношений наиболее существенных сторон личности школьника. Данная типология позволяет выявить общие черты для всех групп неуспевающих школьников. Они обобщены понятием «слабая самоорганизация», которая проявляется в неумении ученика управлять своими собственными психическими процессами (вниманием, памятью и т.д.), отсутствием сформированных рациональных способов умственной работы, нежеланием думать при решении учебных задач, формальным усвоением знаний. Мурачковский с помощью

апробированных методик выявил, что низкие показатели развития мышления, восприятия, памяти, внимания не являются результатом патологических изменений, а объясняются отсутствием у школьников необходимых умений и привычки правильно работать*.

Пониженная обучаемость, по мнению Мурачковского, может быть компенсирована в благоприятных педагогических условиях. Успех в учении, достигнутый в результате формирования навыков учебной работы, приводит к изменению мотивации, к созданию мотивов учения, стимулирующих учебную деятельность.

Для преодоления неуспеваемости на этапе интериоризации мы считаем целесообразным **использование рабочих тетрадей с индивидуальными упражнениями**. Покажем это на примере темы «**Имя прилагательное**».

В рабочей тетради разработана система упражнений по основным разделам выбранной темы: «Изменение имен прилагательных по родам, числам», «Правописание родовых окончаний имен прилагательных», «Словообразование имен прилагательных», «Прилагательные – синонимы (антонимы)». Все упражнения представлены на четырех уровнях: морфемном, лексическом, синтаксическом, уровне текста. Текстовый материал упражнений позволяет обогатить словарный запас учащихся за счет использования пословиц, поговорок, загадок, фразеологических оборотов, отрывков из литературных произведений, этимологических сведений. В рабочую тетрадь включен также занимательный материал, упражнения развивающего, творческого характера, задания различной степени трудности.

Более легкие упражнения способствуют повышению мотивации к учению, более трудные – побуждают ребенка к активной мыслительной деятельности. Поскольку мы работаем

с категорией слабоуспевающих учащихся, то к трудным заданиям предлагается различного рода помощь (правила, памятки, слова для справок, образцы готовых текстов).

Ребенок обращается за помощью лишь в том случае, если испытывает затруднение в выполнении задания. Подобные индивидуальные задания способствуют не только более прочному усвоению знаний, но и делают его осознанным, способствуют формированию у слабоуспевающих учащихся навыков самостоятельной работы, что особенно важно для становления ученика в качестве субъекта учебной деятельности.

Приведем примеры подобных упражнений.

1. Дополни сочетания слов: вместо точек напиши имена прилагательные. Укажи род имен прилагательных. При затруднении в определении рода используй памятку.

Памятка

1. Найди имя существительное, с которым прилагательное связано по смыслу.

2. Определи род имени существительного.

3. Запиши этот род у имени прилагательного.

Лес (какой?) _____

Озеро (какое?) _____

Лестница (какая?) _____

Правило (какое?) _____

2. Прочитай. Озаглавь текст.

День был ____ и _____. Вдруг набежала ____ тучка. Посыпался ____ дождик. ____ солнце продолжало светить. ____ капли падали на ____ землю. В каплях дождя играли ____ лучики. Вот дождик кончился. По небу дугой протянулась ____ радуга.

Вставь пропущенные имена прилагательные. При затруднении смотри слова для справок. Определи род имен прилагательных. При затруднении обращай к памятке.

Слова для справок: пасмурный, грозовая, мелкий, влажную, яркое, солнечные, разноцветная.

* См.: Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. – М.: Педагогика, 1997.

3. Прочитай. Верно ли употреблены имена прилагательные? Если нет, исправь ошибки. При затруднении смотри образец рассуждения.

Лес совсем уж стал сквозистая,

Редки в нем листья.

Скоро будет снег пушистое

Падать с высоты.

Образец рассуждения: существительное лес мужского рода – значит, прилагательное сквозистый тоже будет мужского рода, поэтому пишу окончание -ый.

4. Распредели словосочетания существительное + прилагательное по столбикам. Как ты догадался? При затруднении смотри подсказку.

Свежий ветер, зеленое поле, красивая картина, майский день, тяжелая работа, весеннее утро, дикая гвоздика, первый ландыш, белое платье, стройный клен, плакучая ива, глубокое дупло, весеннее солнышко, ржаное поле.

Примечание. Предлагается следующая подсказка:

Мужской род	Женский род	Средний род
Свежий ветер		

5. Образуй от существительных имена прилагательные мужского, женского и среднего рода. Запиши их в три столбика. При затруднении смотри образец.

Осина, липа, клен, дуб, сирень, яблоня, вишня, груша, абрикос, виноград, алыча, малина.

Мужской род	Женский род	Средний род

Составь со словами третьего столбика словосочетания. Запиши их. Подчеркни все орфограммы.

Образец: осина – осино́вый, осино́вая, осино́вое.

6. Вставь подходящие по смыслу имена прилагательные, чтобы получился рассказ про зайца. При затруднении используй слова для справок.

Этот ____ зверек живет в лесу. У него ____ уши, ____ хвост. Передние лапы ____, а задние – _____. Шубка у зверька летом ____, а зимой – _____. Морковка,

____ капуста – самые любимые лакомства животного. А зимой и ____ кора хороша. ____ зверек всего боится.

Слова для справок: длинные, маленький, пушистый, короткие, свежая, белая, сухая, серая.

7. Замени имена прилагательные близкими по значению. Напиши словосочетания, которые у тебя получились. Сравни с образцом.

Тихая езда – _____

Тихий голос – _____

Верный друг – _____

Верный ответ – _____

Ясное небо – _____

Ясный вопрос – _____

Образец: тихая езда – медленная, тихий голос – слабый, верный друг – преданный, верный ответ – правильный, ясное небо – чистое, ясный вопрос – четкий.

8. Замени словосочетания с прилагательным одним словом, близким по значению. При затруднении смотри слова для справок.

Очень известный писатель, очень маленький гриб, очень жаркое лето, очень худой человек, очень неаккуратный вид, очень холодная вода, очень большой завод.

Слова для справок: неряшливый, тощий, знаменитый, гигантский, крохотный, знойное, студеная.

9. Из данных имен прилагательных и существительных составь и напиши словосочетания. Сравни с образцом.

Густой, дремучий (лес, туман); горячий, знойный (лето, вода); смуглый, темный (небо, лицо); старый, пожилой (книга, человек); свежий, прохладный (ветер, газета).

Образец: густой лес, густой туман, дремучий лес; горячая вода, знойное лето; смуглое лицо, темное небо; старая книга, старый человек, пожилой человек; свежая газета, свежий ветер, прохладный ветер.

10. Продолжи пословицы. Подчеркни имена прилагательные, противоположные по значению. При затруднении смотри слова для справок. Определи число имен прилагательных. При затруднении смотри памятку.

Доброе слово лечит, а ____ калечит.
Веревка хороша длинная, а речь ____.
Платье хорошо новое, а друг ____.
Родная сторона – мать, чужая – ____.
Старый друг лучше ____ двух.

Слова для справок: старый, злое, мачеха, новых, короткая.

Памятка

1. Найди имя существительное, с которым прилагательное связано по смыслу.

2. Определи число имени существительного.

3. Запиши это число у имени прилагательного.

11. Прочитай. Вставь вместо точек подходящие по смыслу слова. При затруднении используй слова для справки. Найди имена прилагательные, подчеркни их волнистой линией. Разбери по составу прилагательные: голодный, старый. К выделенным словам подбери слова, противоположные по значению. Сравни с образцом.

1. Серый ... голодный, злой
бродит по лесу зимой.

2. Роет землю старый ... ,
под землю он живет.

3. Прилетел из леса жук
И залез на толстый ...

Слова для справок: крот, сук, волк.

Образец: голодный – сытый, злой – добрый, старый – молодой, толстый – тонкий.

Основная наша задача состояла в проверке того, повысится ли результативность работы по преодолению неуспеваемости, если в процессе обучения используется данная рабочая тетрадь.

С этой целью в конце учебного года мы предложили слабоуспевающим учащимся 2 «В» класса школы № 59 г. Магнитогорска, в котором проводилось специальное обучение, тест из пособия О.И. Волошиной по теме «Имя прилагательное». Тест состоял из семи заданий и был направлен на проверку сформированности следующих умений: узнавать имена прилагательные среди данных слов, строить алгоритм действий при определении числа и рода прилагательных, определять смысловую соотнесенность существительного и прилагательного, изменять прила-

гательные по числам и родам, определять род и число прилагательных в словосочетаниях, правильно писать родовые окончания прилагательных.

Максимальное количество баллов за все задания теста составляло 60 (100%). Если ученик набирает от 54 до 60 баллов (90–100%), то у него высокий уровень обученности и можно говорить о полном усвоении учебного материала темы. Ученик, набравший от 42 до 54 баллов (70–90%), считается учеником со средним уровнем обученности, и тема усвоена им удовлетворительно. Ребенок, набравший менее 42 баллов (менее 70%), имеет низкий уровень обученности, данная тема им не усвоена.

Этот же тест мы предложили и слабоуспевающим учащимся 2 «А» класса, в котором специального обучения не проводилось. Уровень обученности детей в обоих классах был примерно одинаковым до начала специального обучения (5 слабоуспевающих учащихся было во 2 «В» классе и 4 – во 2 «А»).

Результаты контрольного среза во 2 «В» классе показали, что 4 человека имеют средний уровень обученности и 1 человек – низкий. Во 2 «А» классе 3 человека показали низкий уровень обученности и 1 человек – средний уровень.

Таким образом, результаты контрольного среза выявили эффективность проделанной работы: практически все слабоуспевающие учащиеся 2 «В» класса перешли в группу учащихся со средним уровнем обученности, и, таким образом, можно считать, что тема «Имя прилагательное» усвоена ими удовлетворительно. У детей также выработались навыки самостоятельной работы, повысился интерес к учению, вера в свои способности.

Елена Владимировна Ишмаметьева –
учитель начальных классов школы № 59
г. Магнитогорска.

Особенности адаптации младших школьников к учебной деятельности в условиях различных образовательных технологий

Н.А. Красноборова



Широкое внедрение в образование инновационных технологий позволяет добиться заметных успехов в развитии учащихся [8, 11]. В то же время при использовании инновационных технологий значительно возрастает число детей с отклонениями в состоянии здоровья. Одной из главных причин этого является информационная перегрузка школьников, ведущая к формированию психосоматических заболеваний [6]. На этапе разработки и внедрения инновационной технологии учитываются прежде всего итоги, характеризующие успешность усвоения полученных знаний, – успеваемость, интеллект. Анализ заболеваемости, который осуществляется в школах, дает информацию только в рамках общей статистики, не отражающей вклада тех или иных факторов в формирование здоровья школьников.

В современных условиях представляется необходимым оценивать не только интеллектуальное развитие ребенка, но и уровень психоэмоциональных затрат на осуществление учебной деятельности. В процессе реализации инновационных технологий обычно не анализируется динамика психофизиологических показателей школьника. **Организация учебной деятельности не учитывает и такого важнейшего объективного фактора, как гендерные различия** [2]. В целом гендерные исследования в области психологии – пока еще слабо разработанное научное направление [7]. По мнению Н.Н. Куинджи [9], отечественная система образования игнорирует половые особенности учащихся, обучая и воспи-

тывая их без учета фундаментального закона природы и общества – полового диморфизма. В педагогике практически отсутствуют научные исследования гендерного характера [5, 12]. Между тем объективные биологические различия, обусловленные половой принадлежностью, в значительной мере определяют особенности восприятия и переработки учебной информации, устойчивость к неблагоприятным воздействиям [4]. Введение гендерного подхода позволит расширить представление о роли половых различий в процессе обучения [10].

Вопрос о роли гендерного фактора в условиях инновационных систем обучения до настоящего времени не изучен. Более того, отсутствуют сведения о комплексном подходе к оценке инновационных технологий, учитывающем все аспекты учебной деятельности. Вместе с тем распространение инновационных технологий будет приобретать все более широкий размах, а значит, необходимость исследований в этом направлении становится вполне очевидной.

Целью нашего исследования явился анализ особенностей динамики функционального состояния младших школьников в условиях различных образовательных технологий.

Мы обследовали учащихся 1–3-х классов школ № 9, 10 г. Перми. В школе № 9 реализуется инновационная технология обучения (ИТ) с углубленным изучением предметов физико-математического цикла. Школа № 10 использует традиционную систему обучения (ТТ). Всего в исследовании

приняли участие 304 школьника – 115 девочек и 189 мальчиков. В ходе работы проводился комплексный анализ, включавший оценку учебных возможностей детей, их успеваемость, функциональное состояние.

Анализ учебных возможностей школьников проводился с использованием диагностической карты, разработанной И.Г. Астапенко и соавторами [1]. Карта состоит из пяти основных разделов и заполняется учителем:

1. Раздел «Отношение к учебе и познавательная активность» включал такие показатели, как желание учиться лучше, переживание успехов и неудач в учении, стремление выполнять все требования и рекомендации учителя.

2. Интеллектуальное развитие детей оценивали с помощью таких показателей, как степень сформированности внимания, памяти, мышления; умение выделять главное в изучаемом материале; самостоятельность мышления и использование самостоятельных умений при решении учебных задач.

3. Раздел «Развитие учебных навыков» включал умение планировать выполнение учебных задач, умение рационально организовывать учебную работу, способность осуществлять самоконтроль за степенью усвоения учебного материала, а также возможность решать учебные задачи в темпе всего класса.

4. Развитие волевых качеств характеризовалось такими показателями, как настойчивость, собранность и организованность, умение преодолевать отвлекающие от учебы влияния, быстрота переключения с одного вида занятий на другой.

5. Уровень культурного развития характеризовали такие показатели, как широта культурных интересов, начитанность, умение видеть и понимать прекрасное в искусстве и окружающем мире, выражать свое отношение к ним.

Успеваемость школьников оценивали по математике, русскому языку и чтению на основании итогов учебной четверти.

Показатели учебных возможностей и успеваемость оценивали в баллах. Различия между мальчиками и девочками, а также между учащимися классов с ИТ и ТТ оценивали с помощью непараметрических статистических методов [3].

Функциональное состояние младших школьников оценивали путем измерения уровня психоэмоционального напряжения и активности полушарий с помощью универсального активациометра АЦ-6. Исследования проводили ежедневно, во время второго и третьего уроков первой смены, в начале и в конце учебного года. Оценивали уровень психоэмоционального напряжения и рассчитывали коэффициент асимметрии полушарий.

Анализ учебных возможностей показал, что уровень их развития зависит как от пола учащихся, так и от образовательной технологии. В 1-х классах девочки обеих школ имели некоторое преимущество перед мальчиками, особенно по таким показателям, как уровень волевых качеств и культуры. Следует отметить, однако, что эти различия у детей, обучающихся в условиях ТТ, были выражены более отчетливо, чем у их сверстников в инновационной образовательной среде. Во 2-м классе у учащихся школы с ИТ гендерные различия полностью отсутствовали, тогда как в условиях ТТ девочки значительно превосходили мальчиков по уровню познавательной активности, степени развития учебных навыков, уровню культуры, а также успеваемости по русскому языку, математике, чтению. Одновременно с этим мальчики классов с ТТ имели значительно более низкие показатели успеваемости по этим дисциплинам, чем мальчики школы с ИТ. В 3-х классах показатели учебных возможностей у всех школьников находились на одном уровне и не обнаруживали явной зависимости от пола учащихся. В то же время успеваемость учащихся классов с ТТ была существенно ниже, чем в классах с ИТ.

Определение уровня психоэмоционального напряжения позволяет оце-

нить степень напряжения механизмов адаптации школьников к учебной деятельности. Ниже в таблице приведены результаты динамических наблюдений за учащимися 1–3-х классов. Эти данные подтверждают наличие как гендерных особенностей адаптации младших школьников к учебной деятельности, так и различий, обусловленных спецификой образовательной технологии.

У девочек-первоклассниц в условиях ИТ к концу учебного года наблюдается значительное снижение уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН), свидетельствующее о развитии утомления, в то время как у мальчиков существенных изменений уровня ПЭН не отмечалось. Во 2-м классе школы с ИТ уровень ПЭН был стабильным как у девочек, так и у мальчиков. Можно полагать, что это отражает соответствие технологии обучения во 2-х классах с ИТ физиологическим возможностям учащихся. Однако в 3-м классе в условиях ИТ у девочек вновь наблюдалось резкое снижение уровня ПЭН как результат утомления. Для мальчиков, у которых колебания ПЭН в течение учебного года отсутствовали, эти условия обучения являются адекватными их возможностям.

Динамика уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) у младших школьников в течение учебного года в условиях различных образовательных технологий

Класс	Разность между средненедельными значениями ПЭН в начале и конце учебного года (в %)			
	ИТ		ТТ	
	Девочки	Мальчики	Девочки	Мальчики
1	– 21,1 *	– 5,7	– 22,5 *	– 16,4 *
2	0,1	6,0	– 0,6	7,0
3	– 20,6 *	0,0	3,3	17,1 *

Примечание: * – $p < 0,05$ по отношению к уровню начала учебного года.

В условиях ТТ окончание первого года обучения характеризуется развитием выраженного утомле-

ния как у девочек, так и у мальчиков. Во 2-м классе колебания ПЭН у школьников обоего пола практически отсутствуют, но в 3-м классе выявляются явные гендерные различия. Если у девочек сохраняется стабильность ПЭН на протяжении учебного года, то у мальчиков к концу года величина данного показателя резко увеличивается. Это свидетельствует о чрезмерном напряжении нервной системы и развитии стрессорной реакции у мальчиков в условиях ТТ.

Таким образом, гендерные различия функционального состояния имеют место в условиях и инновационной, и традиционной систем обучения. Условия ИТ предъявляют высокие требования к девочкам в 1-м и 3-м классах, в то время как для мальчиков эти условия являются вполне адекватными их возможностям. Очевидно, что подобные различия определяют необходимость дифференциации методики обучения в образовательных учреждениях инновационного типа на основе гендерного подхода.

В условиях традиционного обучения у первоклассников обоего пола развивается выраженное утомление. Во 2-м классе уровень ПЭН остается стабильным в течение учебного года как у девочек, так и у мальчиков, но к концу третьего года у мальчиков формируется выраженное перенапряжение нервной системы.

Известно, что эффективная умственная деятельность может осуществляться только при наличии определенного оптимума психоэмоционального состояния [13]. Полученные в работе данные свидетельствуют о том, что у девочек в условиях ИТ высокие показатели развития учебных возможностей и успеваемости сопровождаются существенным утомлением в течение учебного года при обучении в 1-м и 3-м классах. Это создает возможности для формирования у них в будущем различного рода отклонений в состоянии здоровья. Можно полагать, что для мальчиков инновационная технология полностью соответствует их физиоло-

гическим возможностям. Интересно, что наименее низкие показатели успеваемости и развития учебных возможностей в 3-х классах имеют мальчики школы с ТТ, у которых уровень ПЭН к концу учебного года намного возрастает.

Таким образом, в процессе обучения младших школьников целесообразно оценивать не только показатели, характеризующие успешность учебной деятельности, но и динамику функционального состояния учащихся.

Литература

1. Астапенко И.Г. и др. Результаты использования мониторинга в педагогической деятельности преподавателей школы № 438 г. Москвы. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002. С. 219–222.
2. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 64–69.
3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977.
4. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира // Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998.
5. Ерофеева Н.Ю. В классе мальчики и девочки... как их учить? // Народное образование. 2001. № 2.

6. Казин Э.М. и др. Методологические и организационные подходы к решению валеологических проблем... // Педагогические и медицинские проблемы валеологии: Сб. тр. междунар. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. С. 161–163.

7. Клецина И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 61–78.

8. Кочеткова М.Т. Особенности адаптации младших школьников к учебным нагрузкам при различных формах обучения // IV Всерос. науч.-практ. кон. «Образование и здоровье»: Тез. докл. – Калуга, 1998. С. 159–161.

9. Куинджи Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или ..? // Биология в школе. 1998. № 2. С. 17–20.

10. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 22–27.

11. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 40–51.

12. Сабиров Р. Наука – «бесполой» школе // Народное образование. 2002. № 6. С. 79–87.

13. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М.: Наука, 1975.

*Наталья Александровна Красноборова –
декан факультета переподготовки и повышения
квалификации педагогических кадров
Пермского педагогического университета.*



Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» готовится к изданию
комплект наглядных пособий для 2-го класса
по следующим предметам:

- ♦ русский язык
- ♦ окружающий мир
- ♦ математика

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

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

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

<http://www.school2100.ru>

плюс до
«ПОСЛЕ»

**Программа развития зрительного
восприятия и памяти,
зрительного анализа и синтеза
и коррекции их недостатков***

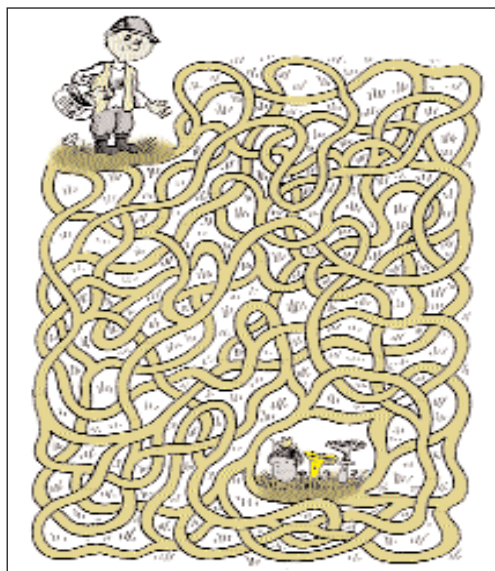
О.А. Степанова

Прослеживание взором наложенных
линий, узнавание «зашумленных»
или наложенных друг на друга
изображений (геометрического,
буквенного или цифрового материала)

Лабиринты



Кто где живет?



Помоги грибнику выбрать нужную
тропинку.

Наложенные изображения



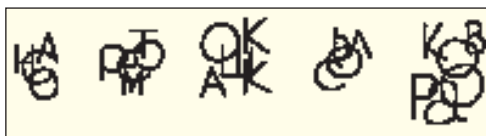
Сколько мыльных пузырей получи-
лось у Незнайки?



Сколько предметов на рисунке?

Какое слово зашифровано?

Взрослый предлагает детям назвать все
буквы, которые они видят на рисунке, и на-
звать их количество. После того как будет
дан правильный ответ, устраивается со-
ревнование – кто быстрее отгадает, какое
слово зашифровано?



«Склеенные» слова

Для игры детям предлагаются кар-
точки, содержащие «склеенные» (т.е.
соединенные без пробелов) слова. За-
дача игроков – отделить слова друг от

друга вертикальной чертой и посчитать общее количество слов в каждой строке, например:

слонкорова
туфликорзиначасы
фартукписьморадугасвет
песнякроватьсанкимедведьчерепаха
коверпонисамолетперчаткисекундамальчики

Найди слова

Подготовьте карточки по числу играющих детей с буквенным текстом, в котором «спрятаны» разные слова, например:

сивренудысупдлдроваибмтегмирыдуширеньф
фанерасверцуктарелкайцйцкайхгродкастрылявар
кдегкошказимавареньеыважждежизньвасфконькен
пмтилнрозакдалекарентавакнстмсеменаждцапляк
сольпаркеуззхвоябдложэкскаваторваренкщйцхвбч
ваенсолнцепрпарадибтьпрабтаывугуходпорохалв

Необходимо как можно быстрее найти слова и подчеркнуть их. Для повышения интереса и азарта детей время выполнения задания можно ограничить тремя минутами. Выигрывает тот, кто первым правильно подчеркнет все слова.

Нахождение заданного изображения (геометрической фигуры, буквы, цифры) в ряду других, сходных



Сколько здесь пар носков?



Найди двух одинаковых бабочек.

Корректоры

Игровая задача – как можно быстрее найти в предлагаемом и одинаковом для всех участников игры тексте (например, в отрывке из художественного произведения, газетной статье или на странице учебника) одно-три заданных ведущим слова. Отыскав слова, их необходимо подчеркнуть или обвести кружком. Итог игры и определение лучшего «корректора» проводится коллективно.




















Что зачеркнуть, что подчеркнуть

До начала игры педагог, разделив доску пополам, на каждой из ее частей пишет ряд предложений, а затем закрывает написанное экраном. Количество предложений зависит от возраста играющих.

Дети делятся на две команды, и к доске выходит по одному игроку от каждой из них. Им предстоит внимательно прочитать написанное на доске (экран убирается), зачеркнуть в словах все буквы А и подчеркнуть буквы И (или по договоренности какие-либо другие). На это отводится 2–3 минуты. Выполнение задания игроками проверяется командой-соперницей, и на основании этого определяются победители.

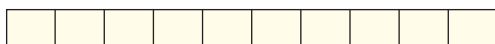
Расшифруй письмо

Взрослый зашифровывает буквы любыми значками или рисунками и, используя эти обозначения, «записывает» слово. Выигрывает тот, кто первым его расшифрует.

С — 	К — 
А — 	И — 
М — 	Я — 
  	
   	
     	

Вариант игры – дети сами «кодируют» с помощью выбранных значков слова и предлагают их друг другу прочитать.

*Поиск отличий в сходных,
но не тождественных изображениях*



Сравни картинку и найди между ними отличия. Закрась столько окошек, сколько отличий ты обнаружишь в рисунках.

Аналогичные задания: сравни картинку и найди между ними пять (семь и т.д.) отличий.

*Расчленение изображения предмета,
буквенного или цифрового знака
на составляющие его элементы
с последующим анализом и синтезом*

Нарисуй целое

Для игры понадобятся разрезные картинки с изображением хорошо знакомых детям предметов, листы бумаги, цветные карандаши или фломастеры.

Педагог раскладывает перед каждым из детей разрезанную на части картинку и просит нарисовать целую картинку, не складывая ее.

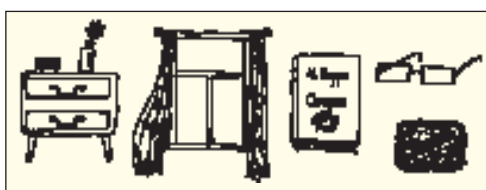
Дети выполняют рисунки, а потом каждый называет предмет, который он нарисовал. После этого педагог просит сложить картинку и срисовать ее. Выигрывает тот ребенок, первая и вторая картинки которого будут наиболее сходны (по размерам, пропорциям, расположению частей и др.).

Буквенный конструктор

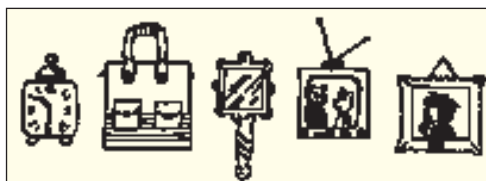
Для проведения игры потребуется один или несколько (по количеству детей) наборов элементов букв (вначале – печатных, позже – рукописных). Ведущий игры называет букву, которую требуется сконструировать, например Н. Затем дети должны рассказать, какие элементы и в каком количестве были использованы при конструировании этой буквы.

Следующее задание ведущего – не изменяя ни самих элементов, ни их количества, сконструировать новую букву (буквы). Выигрывает тот, кто предложит большее число новых букв.

*Выделение в предметах
(их изображениях, геометрическом
или буквенно-цифровом материале)
сходных деталей и группировка
их на этой основе*

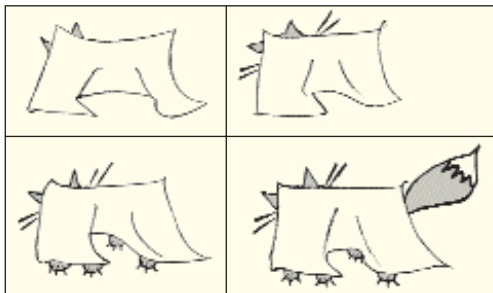


Распредели эти предметы по группам.

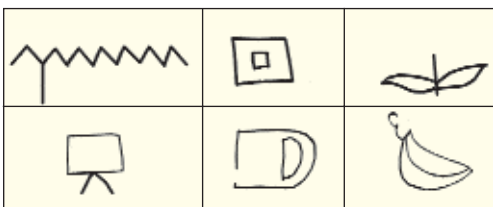


Чем похожи эти предметы?

**Угадывание предметов, букв, цифр
на незаконченных рисунках,
узнавание их по отдельным
характерным деталям**



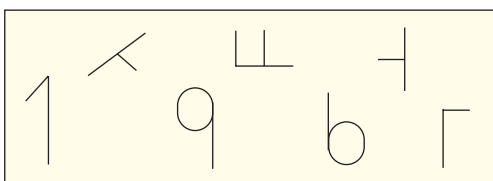
Кто пришел сегодня в гости?



Дорисуй предмет.

Буквы и цифры

Всем игрокам раздаются одинаковые листочки с нарисованными на них элементами букв и цифр. Игровая задача – как можно правильнее и быстрее дописать буквы и цифры.



Вершки и корешки

Традиционные минутки чтения, которые учитель проводит, предлагая детям хором или индивидуально читать написанные на доске или напечатанные на карточках различные слоги, слова (например, словарные), можно в значительной степени разнообразить. Для этого карточки, которые будут предлагаться для чтения, следует либо разрезать пополам, либо перегнуть по горизонтали, чтобы были видны только «вершки» или «корешки» слогов, слов. Однако прежде чем предлагать

такие слова детям, педагогу следует проверить, действительно ли слог, слово будут узнаваемы, так как не все буквы можно угадать по их только нижней или только верхней части.

**ТОРТ МАША
МАМА РОША**

**Определение на предметных
или сюжетных картинках
недостающих или неадекватных
деталей**



Что неправильно нарисовал художник?



Так бывает или нет?

Различение правильно и зеркально изображенных буквенных и цифровых знаков

Правильно – неправильно

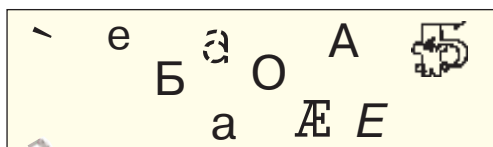
В ходе игры (в индивидуальной форме или коллективно) детям предлагается определить, какие из букв написаны неправильно, и зачеркнуть их карандашом (фломастером) красного цвета. Аналогичная игра может быть проведена и на цифровом материале.

А У	Ё Ё	W M	У У	д б
а б	Ж Ж	Н Н	Ф Ф	Ы Ы
в в	Э Э	О О	Х Х	Г Г
Г Г	И И	Ц Ц	Д Д	Э Э
Д Д	Й Й	Р Р	Ч Ч	О О
Э Э	К К	С С	Ш Ш	Я Я
	Л Л	Т Т	Щ Щ	

Сопоставление букв (цифр), выполненных печатным и рукописным шрифтом

Самые красивые буквы

В русском языке существует ряд букв, начертание которых в рукописном и печатном шрифтах, а также в заглавном и строчном вариантах существенно различается. Для того чтобы дети быстрее и успешнее их запомнили, после знакомства с каждой из таких букв на занятии (уроке) педагог предлагает на следующий день принести каждому ребенку из дома самую красивую букву (А, Б, В, Д, Е и др.). Вместе с детьми педагог может аккуратно наклеить принесенные детьми буквы на лист бумаги с тем, чтобы использовать получившуюся таблицу на занятии (уроке), предлагая, например, подсчитать и показать все печатные (или рукописные, заглавные, строчные) буквы А.



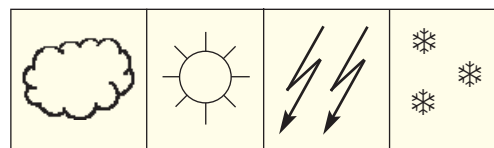
Еще один вариант неоднократного проведения игры с использованием похожей таблицы возможен в том случае, если на бумагу будут наклеены разные буквы. Игровые задания:

1. Покажи все буквы А (Б, В, Д, Е и др.) и определи их число.
2. Каких букв больше других? Каких букв меньше других?
3. Не считая, определи, каких букв больше – Б или В? и т.д.

Поиск среди предложенных вариантов или зарисовывание по памяти после кратковременной экспозиции геометрических фигур, символов, буквенных и цифровых знаков и др.

Погода в сказочном городе

Для игры потребуются наборы цветных карандашей по числу детей и чистые листы бумаги. Педагог в течение 1 секунды демонстрирует детям символы, с помощью которых можно описать погоду в сказочном городе.



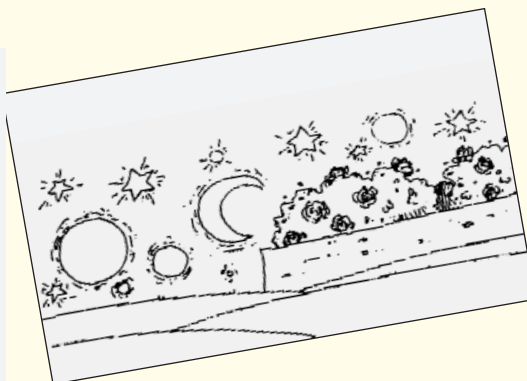
Задача детей – как можно быстрее и в заданном порядке воспроизвести символы погоды. Победитель (победители) игры определяются коллективно.

Аналогичные игры могут проводиться с постепенным увеличением визуального представленного ряда, главное же условие остается неизменным – педагог демонстрирует его в течение очень короткого времени.

В оформлении статьи использованы рисунки Кристины Звездинской

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.

Стихи
 московского писателя
Валерия Вайнина
 уже знакомы
 нашим читателям
 по предыдущей публикации
 (см. № 11 журнала за 2003 г.).
 Сегодня мы предлагаем
 вашему вниманию
 новую подборку стихов,
 в которых есть всё,
 что так любят дети, –
 и веселые шутки,
 и чудесные истории,
 и ветер дальних странствий,
 зовущий смельчаков
 седлать стулья...
 простите, конечно, коней! –
 и мчаться навстречу
 приключениям!..



На стуле

Как хорошо при лунном свете
 звенят подковы в тишине!
 И я на стуле мчусь, как ветер...
 Ой, не на стуле... на коне.

С крутым справляясь поворотом,
 в автомобиле я качу.
 (Стул может стать и самолетом,
 когда я очень захочу.)

Плыть по волнам легко и чудно,
 ведь лодкой править я мастак.
 ...И лишь одно пока мне трудно:
 сидеть на стуле просто так.

Кораблик

Бурей застигнут, кораблик смелый
 мчался в свою страну.
 Птицей взлетал его парус белый,
 киль рассекал волну.

Мчался кораблик сквозь зной и стужу
 к лучшей из тысяч стран.
 Правда, слегка походил на лужу
 яростный океан.

Мчался кораблик. Был скрыт туманом
 остров, где он гостил.
 Ждал возвращения за океаном
 тот, кто его пустил.

Сквозь ураганы кораблик мчался,
 плыл, окруженный тьмой.
 И он не струсил, не встал, не сдался –
 вот и пришел домой.

Не бывает трехглавого змея,
 не бывает разгневанной феи,
 и не надо про лешего лгать.
 Не бывает разбойника злого,
 и, вообще, не бывает такого,
 что могло бы меня испугать.

Я взберусь на скалистые горы,
 я измерю морские просторы,
 а потом оседлаю коня
 и в степи свою удаль проверю,
 помогу человеку и зверю...
 если спать не уложат меня.

Зимняя хворь

«Мне воду пить не вкусно
 и меду не хочу», –
 задумчиво и грустно
 сказал медведь врачу.
 Ответил врач: «Простите,
 пора вам спать, больной.
 О вашем аппетите
 поговорим весной».

Колыбельная ежа

Надо спать ложиться:
рядом рыщут волки.
Чтобы защититься,
дам тебе иголки.
Пухленькая ручка
подпирает ушко.
Спи, моя колючка,
шелковое брюшко.
Шелестит подушка:
«Спи-усни».

Хищников повадки
вмиг ты разгадаешь
и в жестокой схватке,
верь, не пострадаешь.
Эти злые волки
пожалуют сами,
коль в твои иголки
сунутся носами.
Ночь поет басами:
«Спи-усни».

Добрый будет утро –
стала ночь бледнее.
Миром правят мудро
ежики и феи.
Спит без задних ножек
на лохматой тучке
месяц, будто ежик,
сбросивший колючки.
Где он прячет ручки?..
Спи-усни.

Считалочка

Волк,
медведь,
кабан
и барс,
я
не думал
трогать
вас.
Для чего ж вы,
чудаки,
завели
себе
клыки?

Что-то
я вас
не пойму..
Расходись
по одному!

Полезный совет

Гора была простужена.
Вздыхая и ворча,
укрылась она тучею
и вызвала врача.

Сказал врач, осмотрев ее:
– Сударыня гора!
Давно уже вам с птичками
на юг лететь пора!

Осеннее

Мокнет поле,
травой заросшее,
и простуженный лес
качается.
Скоро землю скует мороз.
Что поделаешь, все хорошее
почему-то всегда кончается.
Ляг у печки,
мой верный пес.

Ты заметил,
с какой усталостью
ель стекло вытирает лапою?
Слышишь крик журавлей
вдали?
Помнишь, вслед помахал нам
с жалостью
подосиновик красной шляпою?..
Ну пожалуйста, не скули!

Мы с тобою прошли
порядочно –
как метелка, твой хвост
болтается,
и уныло опущен нос.
Говорят, если дров
достаточно,
все хорошее повторяется.
Ближе к печке,
мой добрый пес!

Планирование организации развивающей среды в ДОУ

Н.Д. Епанчинцева

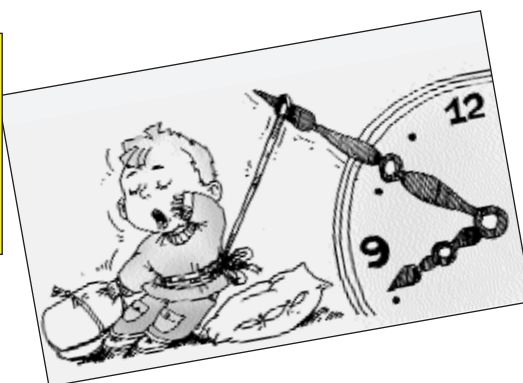
Планирование организации развивающей среды предполагает:

- определение для сотрудников четкой цели и задач мероприятий на основе анализа организации развивающей среды;
- соблюдение взаимосвязи между анализом результатов организации развивающей среды за прошедший год и планированием работы на новый учебный год;
- использование плана работы в качестве документа для регулирования деятельности по созданию развивающей среды и возможности своевременного внесения коррективов.

План работы по организации развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении предусматривает разработанную систему конкретных мероприятий, представленных по определенным блокам (кадровое и научно-методическое обеспечение, социально-психологическое и психолого-педагогическое обеспечение, материально-техническое и финансовое состояние) и обеспечивающих преемственность, последовательность мероприятий и сроки выполнения.

Составляя план работы, руководитель прежде всего координирует текущие мероприятия и целевые задачи, сформулированные по проблеме организации развивающей среды, конкретизирует действия коллектива по данной проблеме и намечает основные пути и способы решения задач, целесообразное распределение обязанностей членов коллектива, координацию их действий.

Многообразие форм планирования организации развивающей среды, построенных на реальной основе, с комплексным подходом в решении основных задач, в значительной



степени определяет действенность и результативность организации развивающей среды как функции управления ДОУ.

Руководитель, выбирая по своему усмотрению форму планирования организации развивающей среды, стремится к тому, чтобы по форме и содержанию этот план был обоснованным, полным, конкретным и реальным организационным решением, разработанным на коллегиальной основе, и содержал целостную систему мер по обеспечению организации развивающей среды в режиме развития (см. приложение).

Планирование организации развивающей среды дает возможность руководителю конкретизировать планируемые мероприятия; наглядно их представлять по всем блокам (что позволяет рационально распределить их по месяцам); выдерживать преемственность и последовательность мероприятий, что позволяет избежать повторов и пропусков важных дел.

Эффективность планирования предполагает соблюдение таких условий, как:

- определение уровня организации развивающей среды ДОУ в момент планирования;
- четкое определение уровня организации развивающей среды, на который ее необходимо поднять к концу планируемого периода;
- определение информационно-аналитического обеспечения организации развивающей среды, способствующего переводу работы ДОУ на новый, более качественный уровень.

План работы ДОУ по организации работы развивающей среды на _____ уч. год

Кадровое обеспечение развивающей среды

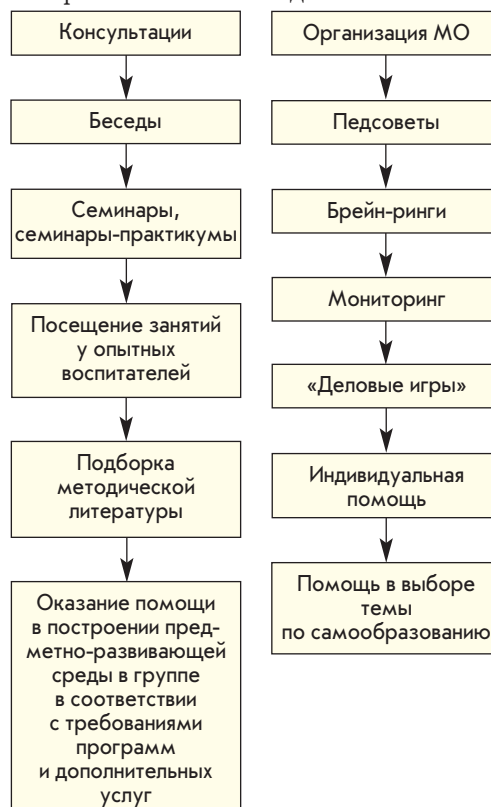
1. Аттестация сотрудников.

<p>Анкетирование родителей по организации развивающей среды</p> <p>Ответственный: воспитатели.</p> <p>Срок: сентябрь.</p>
<p>Анализ состояния развивающей среды</p> <p>Ответственный: заведующая ДОУ, старший воспитатель.</p> <p>Срок: октябрь.</p>
<p>Творческие разработки по темам: «ОБЖ», «Красный, зеленый, желтый», «Валеологическое воспитание в ДОУ»</p> <p>Ответственный: старший воспитатель, педагоги ДОУ.</p> <p>Срок: декабрь.</p>
<p>Смотр атрибутов по дорожному движению</p> <p>Ответственный: педагоги ДОУ.</p> <p>Срок: ноябрь.</p>
<p>«Творческая неделя» – просмотр открытых мероприятий</p> <p>Ответственный: педагоги ДОУ.</p> <p>Срок: ноябрь.</p>

2. Работа с молодыми специалистами.

Ответственный: заведующая ДОУ, старший воспитатель.

Сроки: в течение года.

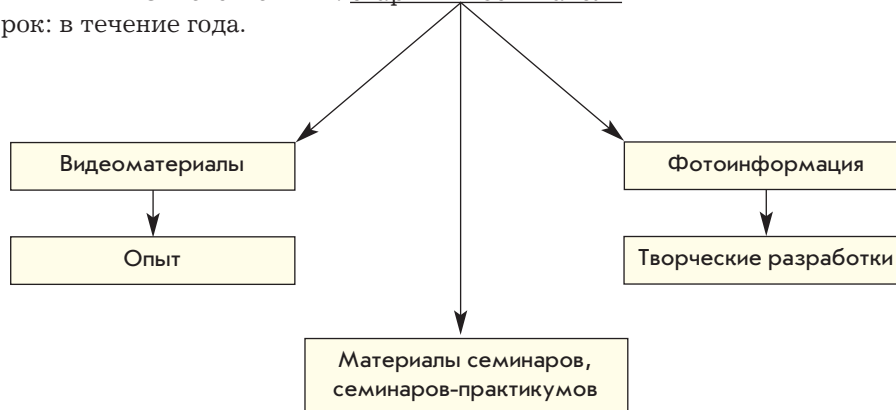


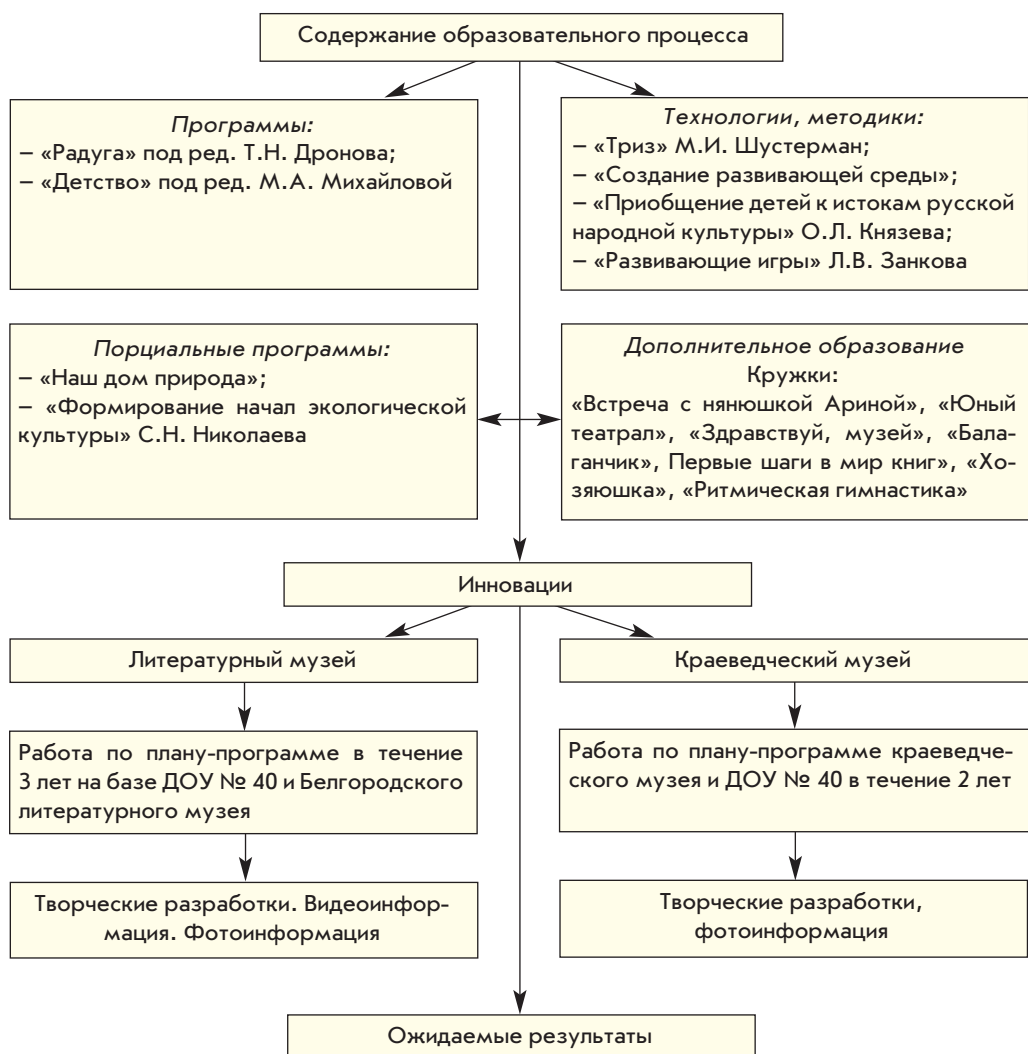
Научно-методическое обеспечение развивающей среды

1. Подбор и систематизация материалов по развивающей среде в методическом кабинете.

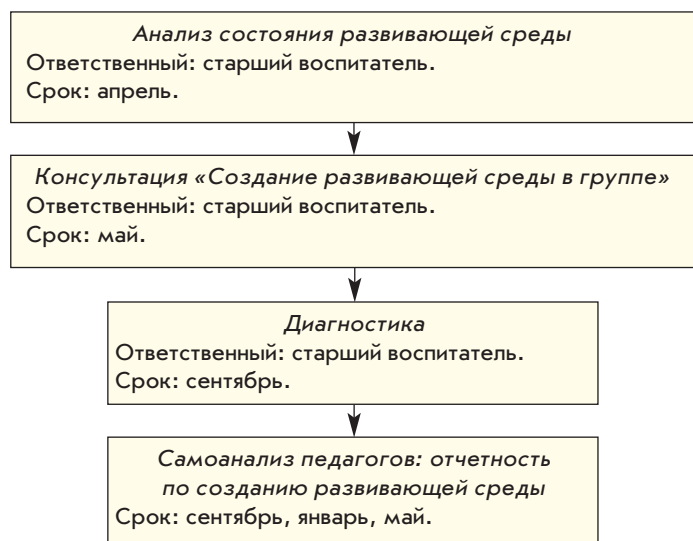
Ответственный: старший воспитатель.

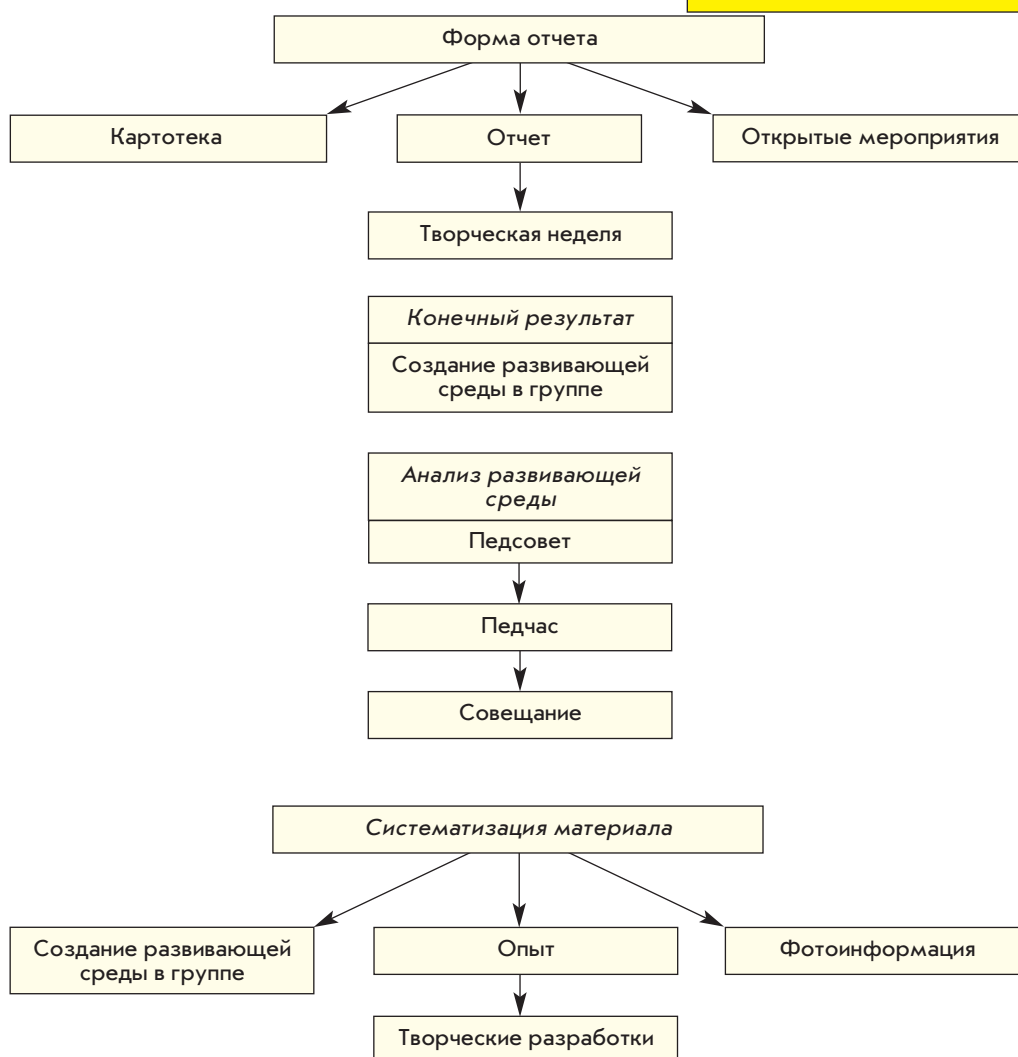
Срок: в течение года.



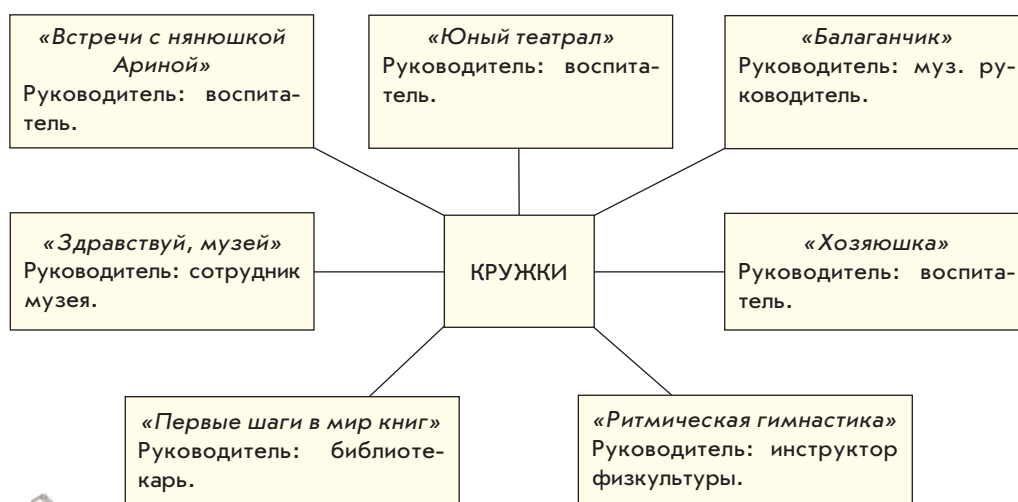


2. Система методической работы в ДОУ по развивающей среде.

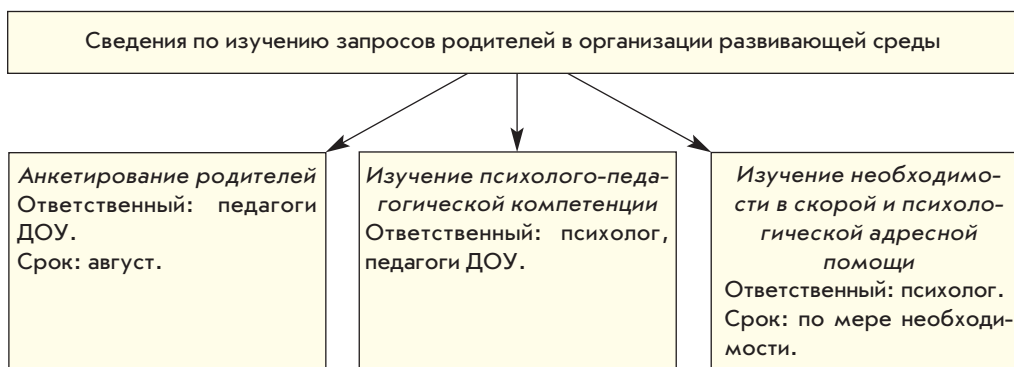




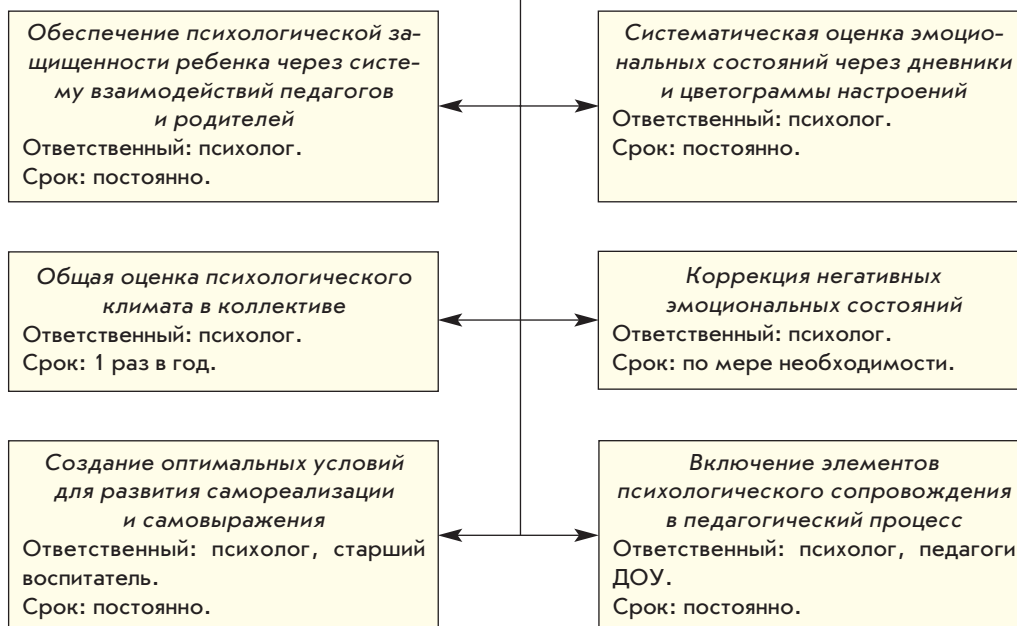
3. Дополнительные услуги.



Социально-психологическое обеспечение развивающей среды



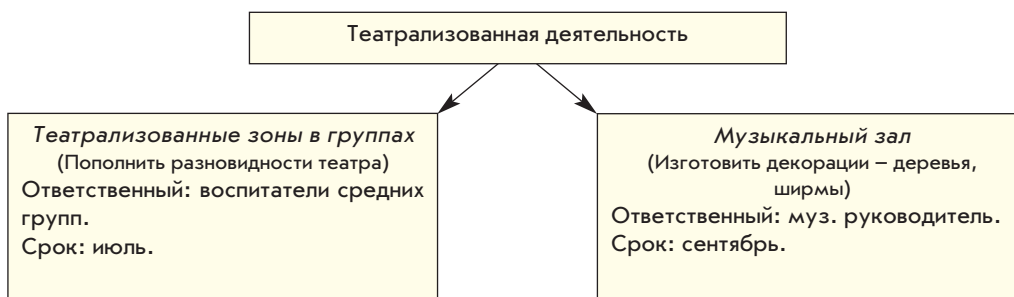
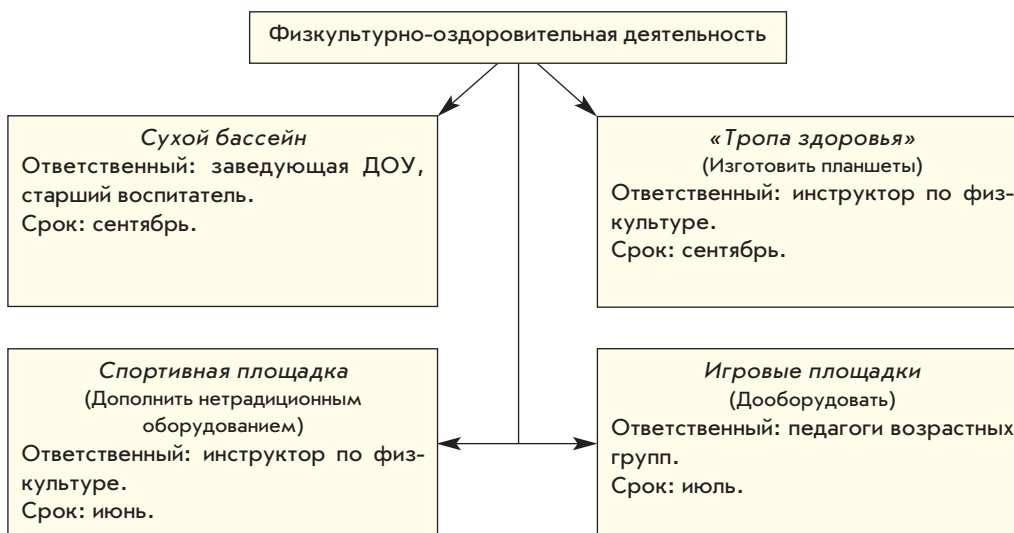
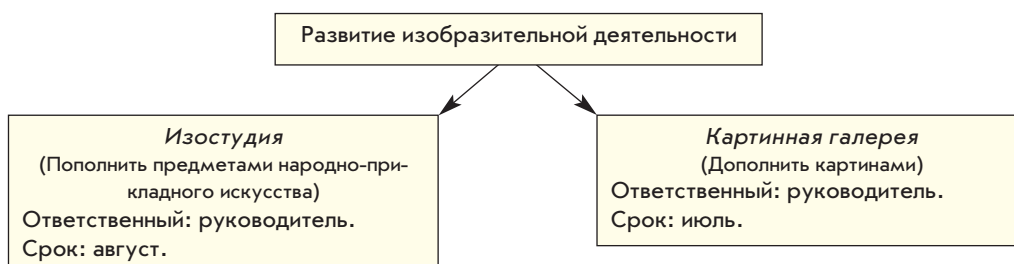
Состояние функционального и эмоционального комфорта



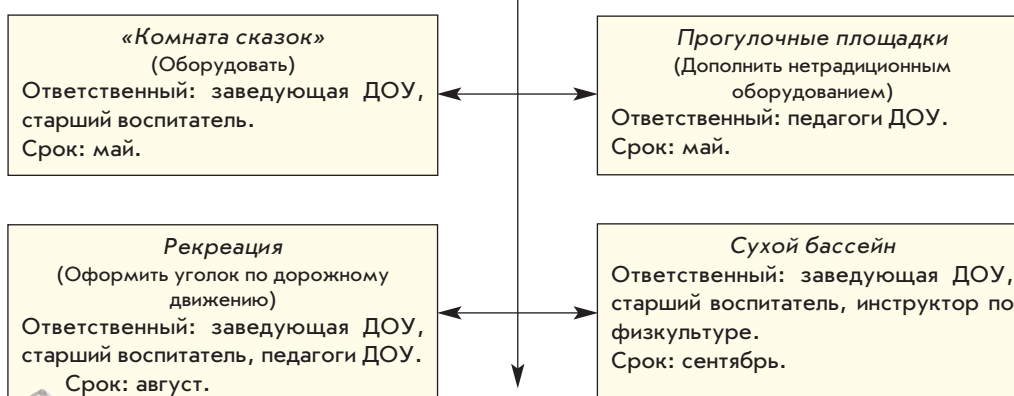
Психолого-педагогическое обеспечение развивающей среды

Сведения о состоянии содержания развивающей среды в соответствии с Госстандартом.

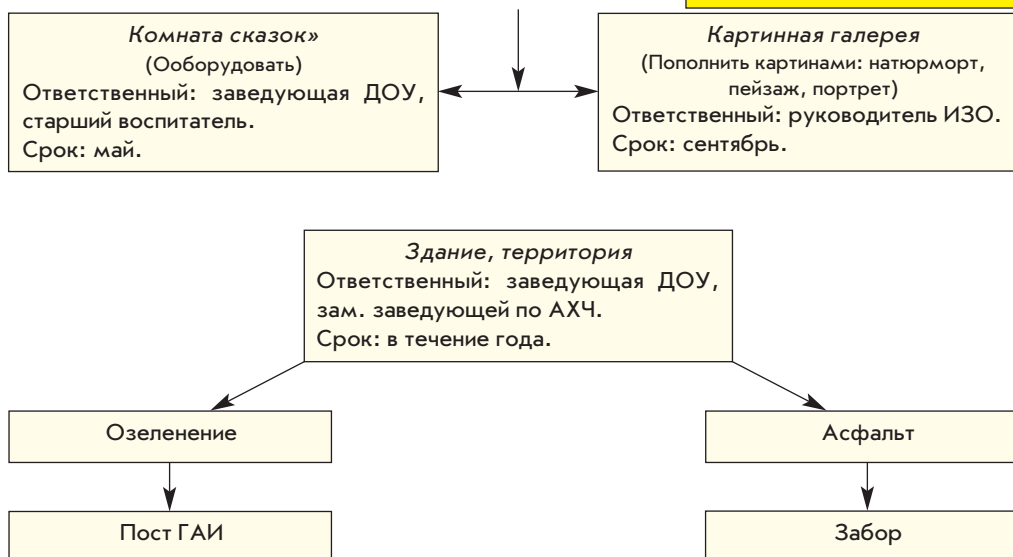




Материально-техническое, медико-социальное обеспечение развивающей среды



ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!



*Наталья Дмитриевна Епанчинцева –
доцент кафедры социальной педагогики и
психологии РИПКПС, г. Белгород.*



Издательство «Баласс»

начинает выпуск новой серии

«Методическая библиотека учителя начальных классов»

Первым в этой серии книг выходит пособие для учителей
начальных классов и студентов педагогических учебных заведений:

Л.С. Сильченкова

«Технология обучения русской грамоте»

- ◆ Сравнительно-исторический обзор методов обучения русской грамоте.
- ◆ Ориентиры чтения в русской письменности.
- ◆ Современные подходы к обучению грамоте.

Пособие предназначается для учителей, работающих по Образовательной системе «Школа 2100» и по другим системам, студентов и преподавателей педагогических учебных заведений.

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

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

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

<http://www.school2100.ru>

**Создание
предметно-развивающей среды
для реализации Образовательной
системы «Школа 2100» в ДОУ**

*М.Н. Терещук,
Л.Д. Волчанинова,
И.В. Макарова*

Закон РФ «Об образовании» закрепил за дошкольными учреждениями право работать по разнообразным программам. Обращение к личностно ориентированной педагогике, отход от жестко регламентированных форм воспитания и обучения детей характеризуют общие тенденции совершенствования дошкольного образования. Гуманизация современного образования связана прежде всего с изменением отношения к воспитанию, в центре которого теперь находится ребенок.

Педагогический коллектив нашего ДОУ, проанализировав современные образовательные программы для дошкольных учреждений, пришел к заключению, что сегодня Образовательная система «Школа 2100» соответствует:

- социальному заказу родителей;
- заинтересованности педагогов начального образования в более тесном сотрудничестве с педагогами дошкольного образования;
- уровню квалификационной подготовки педагогов, а также способствует успешной адаптации детей при переходе их в школу.

Для реализации целей, принципов, содержания Образовательной системы «Школа 2100» необходимо было проанализировать предметно-развивающую среду нашего ДОУ, чтобы возможно более адекватно отразить специфику данной программы.

Что мы учли при изменении предметно-развивающей среды?

1. Изменение стилевого решения всех помещений с учетом их

функционального взаимодействия и наполнения. Это обеспечило:

- потребность ребенка в современных видах деятельности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми;
- условия для проведения индивидуальных занятий, что важно для осуществления реального действенного подхода к детям;
- психологическую комфортность, функциональную надежность и безопасность.

2. Уже существовавшая к тому времени в детском саду изостудия стала центром синтеза искусств, целью которого является приобщение к русской народной культуре, воспитание детей в национальных традициях, формирование представлений о специфике различных видов искусства: музыки, изобразительного и театрального искусства. Новые подходы к работе в данном направлении помогают формировать у детей знания, двигаясь от простого к сложному, переходя от набора сведений об эстетическом своеобразии окружающего мира к первичным знаниям об особенностях произведений различных видов искусств.

3. Уголок математического развития стал центром познавательного развития. Познавательный материал подбирается с учетом индивидуальных особенностей детей, их чувственного опыта и информационного багажа, т.е. теоретической и понятийной осведомленности ребенка. В центре широко представлены дидактические и развивающие игры («Волшебный мешочек», «Путешествие»), словесно-логические игры («Волшебные точки», «В гостях у клоуна»), занимательные задачи, кроссворды, лабиринты, игры на разрешение проблемных ситуаций, материал для экспериментирования (весы, условные мерки и др.), «домики»-таблицы и т.д. Для развития познавательной активности детей крайне важно, чтобы «информация», предложенная им в центре, не обнаруживала себя сразу и полностью, а побуждала ребенка к ее поиску.

4. Центр социально-эмоционального развития – это то место, где у детей формируются основы культуры обще-

ния через решение проблемных ситуаций, игровую и театрализованную деятельность, где закрепляются знания об окружающей действительности.

В центре представлены семейные альбомы, фотографии, детские рисунки, домашние реликвии, что помогает формировать у детей важнейшие духовные ценности, в том числе представление о гармонии семейных отношений. Это рождает в ребенке чувство защищенности, теплоту, любовь, потребность заботиться друг о друге.

В этом же центре находятся альбомы с информацией по ОБЖ.

5. Центр «Здравствуй, мир!».

Подобранный для этого центра наглядно-дидактический материал дает детям представление о целостной картине мира, о взаимосвязи и взаимодействии всех природных объектов. Среди пособий – глобус, географический атлас для дошкольников, представляющий флору и фауну различных уголков Земли, макеты природных зон, альбомы с творческими и проблемными заданиями, дидактический материал по ознакомлению с трудом взрослых и т.д.

В этом же центре расположена лаборатория по экспериментированию. В процессе постановки простейших экспериментов («Очистим воду», «Игра цвета», «Вырастим кристаллы», «Мир в цветном стекле» и др.) дети учатся самостоятельно ставить познавательные задачи, выдвигать предположения о причинах и результатах наблюдаемых явлений природы, замечать и осознавать противоречия в суждениях, формулировать выводы и делать маленькие открытия. Такое экспериментирование позволяет малышам применять знания о природе при анализе новых ситуаций, принимать первые научные решения.

Предметная среда станет развивающей только в том случае, если она создана заботливыми руками педагогов, их талантом и творчеством, компетентностью и культурой, богатым педагогическим опытом, любовью и лаской, а главное – желанием работать с детьми.

Предлагаем **вариант занятия по ознакомлению с окружающим миром с детьми старшего дошкольного возраста.**

Тема занятия «Путешествие в смешанный лес».

Цели:

1. Познакомить детей с особенностями природных условий смешанного леса. Дать детям элементарное представление о лесе как о зеленом доме растений и животных. Расширять представление детей о значимости леса.

2. Развивать речь детей, умение аргументировать свои высказывания.

3. Воспитывать бережное, заботливое отношение к природе.

Материалы: иллюстрации с изображением флоры и фауны смешанного леса, тетрадь (часть 2, занятие 13), старичок-лесовичок (игрушка), книга о природе, материал для экспериментирования – тазик с водой, предметы из дерева.

Ход занятия.

– Ребята, вы любите путешествовать? Хотите сегодня отправиться в путешествие?

– Скажите, а на чем можно путешествовать. (На автобусе, на машине, на поезде и т.д.)

– А каким видом транспорта пользуются сказочные герои? (Ступой и помелом, сапогами-скороходами, ковером-самолетом, ...)

– Как вы думаете, мы можем отправиться в путешествие на ступе? А сапоги-скороходы нам помогут? Почему нет?

– Мы выяснили, что в ступе мы все не поместимся и пара сапог предназначена только для одного... А на ковре-самолете мы можем отправиться в путь?

– С каким средством передвижения можно сравнить ковер-самолет? (С самолетом, вертолетом.)

– Самолет и вертолет – это какой транспорт? (Воздушный.)

– А чем хорош ковер-самолет? (Ответы детей.)

– Правильно вы сказали: ковер-самолет хорош тем, что ему не нужно горячего, он перемещается бесшумно,

может приземлиться в любом месте. Отравимся в путешествие на ковре-самолете?

Получив от детей согласие, воспитатель предлагает дошкольникам разместиться на «ковре-самолете».

— Садитесь все быстрее на ковер, и мы поднимемся в воздух. Ковер не летит... Почему? Да, мы забыли сказать волшебные слова. Давайте дружно скажем: «Земля, прощай! В добрый путь!» (звучит музыкальная запись).

— Ребята, посмотрите вниз, мы пролетаем над бескрайними просторами тундры. Внизу видим оленьи стада, собачьи упряжки. А кто это там на льдине? А почему все такое маленькое? Но вот картина меняется. Посмотрите, появились высокие деревья. Почему в тундре не растут высокие деревья? Ребята, а вы хотели бы приземлиться здесь? Тогда говорим быстрее волшебные слова: «Здравствуй, новая земля!». Вот наш ковер-самолет опустился на землю, и мы можем сойти с него. А куда мы попали? Вокруг одни деревья! Какие деревья вы здесь видите? Береза, осина, рябина — это какие деревья? (*Лиственные.*) Ель, сосна, кедр — это какие деревья? (*Хвойные.*) Почему они так называются? Если бы в лесу росли только лиственные деревья, как бы этот лес назывался? А если бы в нем росли только хвойные деревья, тогда как? Мы оказались в лесу, где есть и лиственные деревья, и хвойные. Как называется этот лес? (*Смешанный.*) Ребята, чтобы лучше запомнить то, что мы увидели во время нашего путешествия, давайте сделаем коллаж. (Детям предлагается творческая работа на листе ватмана.)

— В смешанном лесу различают несколько уровней растений. «Крыша» леса — это листья и ветки самых высоких деревьев. Здесь, под пологом леса, живет много насекомых, которые являются пищей для птиц. Многие птицы вьют в кронах высоких деревьев свои гнезда.

— Невысокие деревья и кустарники растут между большими деревьями, и их называют подлеском.

Вспомните, чем кусты отличаются от деревьев?

— В самом низу — лесная подстилка. Из чего она состоит? А кто питается травянистыми растениями? Как назвать этих животных одним словом? (*Травоядные.*) Кто охотится на травоядных животных? (*Хищники.*) А чем питается медведь? Как назвать медведя, который ест все: и ягоды, и рыбу, и мед, и мелких животных? (*Всеядный.*)

— А сейчас мы с вами напомним лесных животных. (Работа в тетради выполняется самостоятельно.)

— Кого больше в лесу — хищников или растительноядных животных?

— Ребята, слышите, нас кто-то зовет... Кто же это?

Воспитатель показывает деревянную игрушку старичка-лесовичка.

Лесовичок беседует с детьми:

— Здравствуй, ребята! Я рад, что вы пришли ко мне в гости. Помогите мне, пожалуйста, разобраться. Я слышал, что люди говорят: «Лес — наше богатство». А почему, никак понять не могу.

— Ребята, поможем старичку-лесовичку. Давайте расскажем ему, что же дает нам лес. (*Чистый воздух, пищу, тепло, жилье, бумагу, мебель и т.д.*)

Старичок-лесовичок:

— Вот здорово, теперь я знаю, почему говорят, что лес — наше богатство. Мне надо срочно рассказать об этом всем лесным жителям. Спасибо, ребята, я побегу к ним.

Старичок-лесовичок останавливается около речки.

Воспитатель обращает на это внимание детей:

— Почему старичок-лесовичок остановился? О чем он задумался?

Дети высказывают предположения. Если кто-либо выдвигает версию о том, что старичок-лесовичок думает, как ему перебраться через реку (ведь плавать он не умеет), то воспитатель подводит детей к формулировке проблемы «Плыть надо — плыть нельзя».

Дети предлагают различные варианты решения проблемы, выдвигают гипотезы и все вместе анализируют их.

Гипотезы: можно построить лодку,

но это долго; можно попросить кого-нибудь его перевезти, но рядом никого нет; может, лесовичок и так не утонет, ведь он деревянный.

Последнюю гипотезу воспитатель предлагает проверить. А вдруг он утонет? Дети выясняют, что старичок-лесовичок сделан из дерева, находят в группе деревянные предметы: кубики, карандаши, палочки, наливают в тазик воду и проводят эксперимент. Затем делают вывод: дерево в воде не тонет, значит, старичок-лесовичок не утонет, а доплывет до другого берега, потому что он деревянный. Малыши предлагают лесовичку переплыть реку.

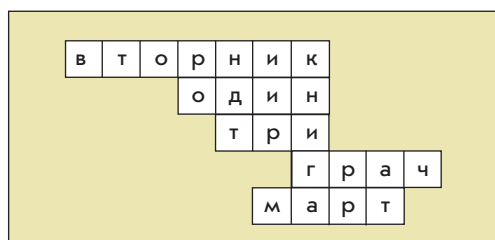
Лесовичок благодарит детей:

— Молодцы, ребята, помогли старичку-лесовичку, а за это я вам подарю вот что.

Старичок-лесовичок отдает детям коробку и переправляется через речку.

Воспитатель:

— Хотите узнать, что лежит в этой коробке? Для этого нужно разгадать кроссворд.



Вопросы кроссворда:

1. Как называется второй день недели? (Вторник.)

2. На поляне росли три дуба, два из них сгнили, и их срубили. Сколько дубов осталось расти на поляне? (Один.) Почему?

Дети выполняют счет устно.

3. Из восьми птиц, что сидели на ветке, пять улетели. Сколько птиц осталось на ветке? (Три.)

Дети решают задачу при помощи числового отрезка.

4. Какая перелетная птица прилетает весной первой? (Грач.)

5. Как называется первый месяц весны? (Март.)

— Итак, кроссворд вы отгадали, прочитайте слово в выделенных

клеточках (книга). Правильно, в коробке лежит книга.

Воспитатель открывает коробку и достает книгу.

— Какой первый звук в слове книга? Какой он?

— Сколько гласных в этом слове? Какие?

— Сколько частей в этом слове? Книгу мы возьмем в детский сад и там ее прочитаем и рассмотрим. Ребята, а как вы думаете, почему лесовичок подарил нам книгу? Из чего сделана книга? (Из бумаги.) А бумага из чего сделана? Бумага сделана из дерева. А вот как дерево превращается в бумагу, мы с вами узнаем на следующем занятии. Вот и настало время возвращаться в детский сад. От ковра-самолета мы ушли далеко, и нам придется его отыскать, пока не стемнело. Пойдемте быстрее по этой тропинке. Она узкая, поэтому идем друг за другом гуськом. На нашем пути попадают пенечки — давайте их перешагнем. А под низкими ветками деревьев осторожно подлезем. Наклоняемся! А вот и наш ковер-самолет. Садитесь быстрее, отправляемся в обратный путь. Какие слова мы должны сказать? Давайте дружно скажем: «Земля, прощай! В добрый путь!». Ребята, в каком лесу мы сегодня с вами побывали? (В смешанном.) Почему он так называется? Что вы там интересного узнали? Вот и наш детский сад, приземляемся: «Здравствуй, земля!» Вам понравилось наше путешествие? А сейчас пришло время рассказать о нашем путешествии ребятам из других групп и нашим друзьям.

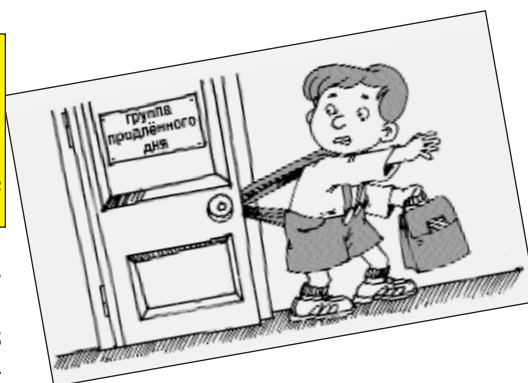
Марина Николаевна Терещук — методист кафедры дошкольного и начального образования ИРО;

Лариса Дмитриевна Волчанинова — заведующая ДОУ № 188;

Ирина Вениаминовна Макарова — воспитатель ДОУ № 188, г. Ярославль.

Игры на льду и на снегу (Памятка по «технике игровой безопасности»)*

В.М. Букатов



4. Эстафета на санках «Стежки-дорожки», или Постовые.

Для игры нужно приготовить 2–3 санок (по числу команд) и заранее наметить замкнутый путь (дистанцию) с общим стартом и финишем. Путь может проходить по школьной площадке, или вокруг дома, или по парку. Протяженность его может быть разной – от 10 до 500 метров.

Весь путь делится на рубежи (или посты) по числу игроков в командах. Каждый пост отмечается вешкой (флажком).

Капитаны команд, участвующих в игре, распределяют своих игроков на дистанции. На старт от каждой команды выставляются санки и по два игрока. У каждого флажка – по одному игроку от каждой команды.

Исходное положение: один игрок садится на санки, другой берется за веревочку. По сигналу «Марш!» игроки трогаются в путь.

Добежав до первой вешки, игрок, везущий сани, останавливается и занимает пост у вешки. Тот, кто ехал в санках, слезает и берется за веревку. Постовой, ожидавший на этапе, садится на сани – и экипаж в новом составе устремляется к следующему флажку. Там опять происходит смена: седок становится возницей, а на санки усаживается новый игрок. Экипаж направляется к третьей вешке, затем к четвертой и т. д.

Санки (с меняющимися седоком и возницей) проходят весь путь. Выигрывает команда, которая быстрее финиширует.

5. Эстафета на санках «Вокруг да около».

Все участники делятся на две или

три команды. В свою очередь, играющие в командах распределяются по тройкам.

Для каждой команды нужно подготовить одни санки.

Команды тройками выстраиваются в колонну. Перед первой тройкой проводится черта, а в 20–30 шагах от нее для каждой команды в снег втыкается по цветному флажку (вешке).

Перед началом игры один из каждой тройки игроков садится на санки, другой берет их за веревку, а третий становится сзади для подталкивания.

По сигналу тройки объезжают свои флажки и возвращаются обратно к линии старта. Там они передают санки следующей тройке своей команды, а сами встают в конец колонны.

Эстафету можно продолжать до тех пор, пока все тройки не пробегут дистанцию три раза. Тогда каждый игрок в тройке побывает и в роли везущего, и в роли толкача, и в роли седока. Выигрывает команда, заканчивающая эстафету первой.

Можно распределять участников не по тройкам, а по парам. Тогда один игрок везет партнера до флажка, а тот везет его от флажка обратно.

Игры на коньках

Игры на льду рассчитаны на тех ребят, которые уже прилично стоят на коньках. Чтобы играющие не уставали и не мерзли, следует чередовать игры на коньках со свободным катанием.

Многие мальчишки любят играть в

* Окончание. Начало см. в № 1 за 2004 г.

хоккей. Забавы на катке помогают им совершенствоваться в технике скольжения и в овладении хоккейными игровыми премудростями.

1. Шайба-салка, или Двойные салочки.

Играющие – на коньках. В руках – клюшки или палки. Выбирают двух салок-водящих, каждый из которых получает шайбу.

По сигналу водящие, ведя шайбу, стараются осалить ею кого-нибудь из игроков. Тот игрок, чьи коньки задела одна из шайб, становится новым салкой-водящим.

Чтобы игроки не сильно метали шайбу, следует договориться, что любой игрок не считается осаленным, если шайба задела его выше колен.

Игра пройдет с не меньшим интересом, если вместо шайбы использовать хоккейный или обычный маленький резиновый мяч.

2. Чижик-пыжик.

Играющие на коньках с клюшками в руках становятся в круг. В центр выходит водящий с клюшкой и шайбой.



Его задача – ударом клюшки вывести шайбу из круга. Однако при этом шайба – чижик-пыжик – должна скользить, скакать, но не «летать», т.е. она не должна подниматься в воздух выше коньков и ступней ног играющих (это игровое правило ограничивает силу удара – при большом замахе можно задеть и ушибить клюшкой одного из играющих).

Тот, кто пропустит шайбу между ног или справа от себя, идет водить.

Игроки, стоящие по кругу, стараются всячески задержать шайбу, подставив конек или клюшку. Они могут даже перехватывать шайбу и начинать перепасовывать ее по кругу между собой. В этом случае водящий старается отнять шайбу, чтобы снова сделать попытку выбить ее за пределы круга.

3. Карусель.

Ведущий становится в центре ледовой площадки. Игроки, разделившись пополам, становятся от него справа и слева, но так, чтобы шеренги стояли лицом в разные стороны. Все берутся за руки.

Ведущий подает сигнал и начинает поворачиваться на месте в левую сторону. Вместе с ним против часовой стрелки начинают двигаться обе шеренги.

Сначала карусель движется медленно, а затем все быстрее и быстрее.

Крайним приходится все больше ускорять свой бег, чтобы не отставать от игроков, находящихся ближе к центру (поэтому стоящие по краям должны уметь лучше других кататься на коньках).

При увеличении скорости крайние игроки постепенно отцепляются от карусели и один за другим катятся в разные стороны.

Вячеслав Михайлович Букатов – доктор пед. наук, Институт художественного образования РАО, г. Москва.

Уважаемые читатели!

Во всех почтовых отделениях
продолжается подписка на 2004 г.

Подписные индексы журнала «Начальная школа плюс До и После»
опубликованы в каталоге Агентства «Роспечать»:

для подписчиков РФ – 48990;

для подписчиков других государств – 48991.

Министерство связи РФ

АБОНЕМЕНТ на журнал **48990**
(индекс издания)

«Начальная школа плюс До и После» Количество комплектов

на 2004 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 2004 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.