



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
\* ОБРАЗОВАНИЕ \*

# РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*теория  
и практика  
обучения*

# Русский язык в начальных классах

Теория и практика  
обучения

Под редакцией М. С. СОЛОВЕЙЧИК

Третье издание

*Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве  
учебного пособия для студентов педагогических учебных заведений  
по специальности «Педагогика и методика начального обучения»*

Москва  
  
Academ A

1997



Авторы:

М. С. Соловейчик (гл. 1, 8, в гл. 2 «Требования к современному уроку русского языка», «Подготовка и проведение урока русского языка», «Вместо заключения. П. С. Жедек (гл. 3—6); Н. Н. Светловская (гл. 9); Г. А. Цукерман (гл. В. Г. Горюцкий (в гл. 8 «О психофизиологических механизмах чтения», «Формирование первоначальных умений, обеспечивающих процесс чтения»); О. В. Кубас (в гл. 8 «Совершенствование умения читать»); Н. К. Ошпенко (гл. 7); Н. Н. Сеева (в гл. 8 «Лингвистические основы совершенствования речевой деятельности учащихся» совместно с М. С. Соловейчик); Н. А. Федосова (в гл. 4 «Некоторые вопросы методики обучения каллиграфии»).

Рецензент:

кафедра русского языка и методики его преподавания  
Московского педагогического государственного университета

*Издание осуществлено при финансовой поддержке  
акционерного банка газовой промышленности  
«ГАЗПРОМБАНК»*

**Русский язык в начальных классах: Теория и практика**  
Р 89 обучения: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений 1  
спец. "Педагогика и методика нач. обучения" / М. С. Соловейчик,  
П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; Под ред. М. С. Соловейчик. — 3-е изд. — М.: Издательский центр "Академия", 1997. — 383 с. — ISBN 5-7695-0100-6

Предлагаемая книга — это пособие, адресованное студентам не только дневных, но и заочных отделений, а также учителям, повышающим свою квалификацию самостоятельно. Пособие поможет глубже понять теоретические основы обучения русскому языку, познакомиться с новыми подходами организации учебной работы.

ББК 74.261.3

© Соловейчик М.С., Жедек П.С., Светловская Н.Н.  
и другие, 1994  
© ЛИНКА-ПРЕСС, 1994  
© Издательский центр "Академия", 1997

ISBN 5-7695-0100-6

## О НАЗНАЧЕНИИ ПОСОБИЯ, ЕГО СПЕЦИФИКЕ И СТРУКТУРЕ

Можно ли получить хорошее образование без интенсивной целенаправленной самостоятельной работы? Видимо, никто не будет возражать, что обрести собственный взгляд на ту или иную проблему, собственную позицию можно лишь в том случае, если есть навык самостоятельного умственного труда, т. е. привычка обдумывать услышанное и прочитанное, сопоставлять высказанную точку зрения с другими, выдвигать и проверять предположения, делать выводы и т. д.

Книга, которую Вы открыли, — это пособие по методике обучения русскому языку в начальных классах, специально предназначенное для углубленной самостоятельной работы по данному предмету. В нем делается попытка организовать обучение читателя самостоятельной работе над курсом.

Учебное пособие «Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения» предназначено как для повышения квалификации уже работающих учителей, так и для освоения курса методики обучения русскому языку теми, кто овладевает профессией учителя начальных классов. В первую очередь пособие рассчитано на учителей, обучающихся в вузе на вечерних или заочных отделениях или повышающих квалификацию путем самообразования. Вместе с тем пособием с успехом могут пользоваться и студенты дневных отделений вузов (а в отдельных случаях и учащиеся педагогических училищ) — для этой категории читателей оно будет вторым учебником, дополняющим известное пособие М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской «Методика обучения русскому языку в начальных классах».

Адресатом книги определялся как отбор материала, так и его организация. Учитывая, что читатель уже имеет методическую подготовку в рамках программы педагогического училища и опыт практической работы учителем начальных классов или, если обучается на дневном отделении, пользуется данным пособием как вторым, дополняющим основной учебник, авторы сочли целесообразным некоторые вопросы совсем не выносить на рассмотрение (например, об истории методической науки, о типах уроков русского языка, о способах работы над значением слов, над предложением и т. п.), некоторые подать в иной логике изложе-

ния (например, проблемы обучения грамоте не вынесены в самостоятельный раздел, а рассмотрены в составе методики обучения фонетике, каллиграфии, графике, орфографии, чтению, речи), по некоторым вопросам представить решения, не традиционные для школьной практики (см., например, вопросы обучения орфографии, речи) и т. д.

Свою задачу авторы видели в том, чтобы помочь работающему и будущему учителю углубить понимание тех теоретических (лингвистических и психолого-педагогических) положений, на которых базируется современная методика обучения русскому языку; систематизировать собственные методические знания; упорядочить и критически оценить накопленный педагогический опыт; расширить свой методический кругозор, получить представление как о новых идеях, уже нашедших реализацию в практике передовых учителей или в экспериментальных научных исследованиях, так и о перспективах развития методики; определить свое отношение к существующим методическим концепциям (и традиционным, и сравнительно новым), к отдельным методическим положениям и конкретным рекомендациям, а затем на основе выработанной точки зрения наметить пути совершенствования собственной практики обучения русскому языку младших школьников.

Как видно из поставленных задач, авторы учебника не ограничиваются изложением сложившихся подходов к преподаванию русского языка, а выносят на рассмотрение учителя и новые (это касается большей части глав пособия). При этом в некоторых случаях обращается внимание на наличие разных точек зрения на тот или иной вопрос, так как учитель сегодня должен ориентироваться в мире методических идей и уметь определять свою позицию, — только в этом случае можно рассчитывать на его творческую активность.

Совершенствование методической подготовки учителя невозможно без углубления его знаний в области преподаваемой науки, в данном случае науки о русском языке. Это тем более необходимо, что лингвистика, как и другие дисциплины, не стоит на месте и сегодня многие проблемы она решает иначе, чем решала вчера. И учителю важно знать о различных концепциях, понимать сущность, достоинства и недостатки тех, на которые опирается школьный курс русского языка. Без такого понимания учитель не сможет осознанно воспринимать новые методические рекомендации, видеть перспективы развития школьного обучения русскому языку. Вот почему в пособии ведется обсуждение и лингвистических вопросов.

Определяя содержание и структуру книги, авторы стремились помочь учителю глубоко осмыслить прежде всего стратегию современного обучения русскому языку — его направленность не просто на формирование определенных знаний, умений и навыков, а на воспитание и развитие личности ребенка, его теоретического мышления, языковой интуиции, интереса, бережного и вдумчиво-

го отношения к слову, к книге и в целом к знаниям, на становление у младшего школьника самого главного учебного умения — умения учиться. Именно этим объясняется наличие в пособии раздела «Общие вопросы методики обучения русскому языку». Этот первый раздел как бы задает тон всей книге. В нем определяются принципиальные психолого-педагогические идеи, которые в большей или меньшей мере проводятся сквозь все главы раздела II и предлагаются учителю в качестве ориентиров при оценке и совершенствовании собственного педагогического опыта.

**Задание 1.** Обратившись к оглавлению, уточните для себя круг вопросов, вынесенных на рассмотрение в разделе I пособия. Путем просмотрового чтения познакомьтесь с содержанием этого раздела.

Второй раздел, в котором преимущественно представлена методическая информация, называется «Основные направления обучения русскому языку в начальных классах».

**Задание 2.** С помощью оглавления установите, какие направления обучения младших школьников русскому языку рассматриваются в пособии. Познакомьтесь с тем, какие конкретные вопросы будут предложены Вашему вниманию. Сопоставив оглавление данной книги и учебника М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой и Н. Н. Светловской, постарайтесь выявить сходство и различие в содержании пособий.

Важной особенностью данного учебника авторы считают то, что в нем сделана попытка осуществить деятельностный подход. Так, применительно к начальному обучению раскрывается понятие «учебная деятельность» и показываются некоторые пути и конкретные способы ее организации; с позиций структуры деятельности рассматривается процесс подготовки учителя к уроку; с опорой на понятие «речевая деятельность» раскрывается содержание и организация речевой работы на уроках русского языка; обучение детей самостоятельному чтению трактуется как процесс формирования их целенаправленной деятельности с книгой.

Еще одной особенностью книги является манера изложения материала. Авторы стремятся как бы вести диалог с читателем, вовлекая его в обдумывание прочитанного, в проверку высказываемых мыслей, в сопоставление сообщаемой информации с уже имеющейся, с выводами, сделанными в ходе педагогической работы, со своими взглядами и представлениями. Для этого широко используется система вопросов и заданий. Причем одни вопросы или задания предваряют собой изложение, чтобы актуализировать имеющиеся знания, возбудить работу мысли, другие следуют за материалом, помогая осуществлять самоконтроль, направляя восприятие читаемого, ориентируя на соотнесение с собственными мыслями, с имеющимся опытом, на самостоятельное иллюстрирование положений и т. д. Часть вопросов и заданий предназначена для углубленной теоретической проработки информации, а другая требует опоры на практический опыт

и рассчитана на апробацию материала и внедрение в практику. Важно быть готовым к тому, что некоторые вопросы и задания в силу их специфики окажутся недоступными для выполнения в момент чтения, например, студенту стационара, который не работает учителем. Для такого читателя эти вопросы и задания будут носить перспективный характер — он сможет вернуться к ним в дальнейшем, после прохождения педагогической практики. Предполагается, что вопросы и задания, эти вспомогательные, но очень важные компоненты научно-учебного текста, помогут не только качественно освоить предложенный материал, но и накопить опыт более эффективного чтения любой научной литературы.

**Задание 3.** Бегло просмотрев пособие, составьте свое представление о характере вопросов (они помечены значком ?) и заданий.

Авторы выражают надежду, что данное пособие будет способствовать совершенствованию у учителей начальных классов методического мышления, умения грамотно ставить перед собой и решать конкретные методические задачи, поможет увидеть перспективы школьного обучения русскому языку, позволит укрепить внутреннюю готовность каждого к возможным изменениям и желание самому активно включиться в поисковую, творческую деятельность.

Авторы выражают признательность члену-корреспонденту АПН, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания М. Р. Львову, а также членам этой кафедры, принимавшим участие в рецензировании и обсуждении рукописи, за высказанные советы и пожелания.

## РАЗДЕЛ I

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

## ГЛАВА I

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

#### О МЕТОДИКЕ КАК НАУКЕ

Любое пособие по методике, как правило, начинается с обсуждения особенностей этой науки.

**Задание 1.** Вспомните, что Вам известно о методике обучения русскому языку: что составляет предмет ее изучения, каковы ее задачи, источники развития и т. д.; расшифруйте предложенную схему, а затем проверьте себя, продолжив чтение.



Методика обучения русскому языку — это наука, предмет которой — процесс обучения языку, его практическому использованию; ее специфические задачи: обоснованно определять цели, содержание и способы обучения русскому языку с учетом, во-первых, специфики языка как средства общения, во-вторых, психолого-педагогических закономерностей процесса обучения, в-третьих, социальных потребностей общества.

Особенность любой частной методики как науки заключается в том, что она не может существовать и развиваться без опоры на другие науки. Представленная схема наглядно демонстрирует это.

**Методологической основой** методики обучения русскому языку, как и других наук, является диалектический материализм, теория познания, теория о роли языка в жизни и развитии общества, в формировании личности. С позиции всех этих теоретических



концепций определяются общие подходы к решению вопросов обучения русскому языку и воспитания средствами данного предмета. Так, на основе теории познания методика как наука осуществляет свое развитие. Именно из практики черпает она свои научные проблемы и практикой же проверяет правильность их решения. Понимание того, что язык есть важнейшее средство человеческого общения, что язык возник из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми, помогает методике определять цели обучения русскому языку в школе, уточнять их в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом. Например, сегодня становится очевидным, что, изучая в школе язык как **средство** общения, мы слишком мало занимаемся обучением самому **общению** с помощью этого средства. Признание этого факта дает толчок методической мысли, влечет за собой научный поиск.

На решение большей части методических вопросов методологические концепции влияют не прямо, а через те науки, откуда методика черпает принципиально важную для нее информацию. Ведущие из этих наук — языкознание (или лингвистика), психология и педагогика. Лингвистические, психологические и педагогические теории являются фундаментом, теоретической базой методики обучения русскому языку.

Большую роль в развитии методики обучения русскому языку играет и педагогический опыт (см. схему на с. 7 — стрелка, указывающая на связь науки и практики, двусторонняя). Идеи, рожденные учителями, воплощенные в практике школьной работы и давшие хорошие результаты, безусловно, могут способствовать научно-методическому прогрессу.

Однако вопрос о распространении передового опыта не так прост. Нельзя не согласиться с мыслью о том, что «для внедрения и распространения опыта его описания, каким бы детальным оно ни было, недостаточно. Опыт, данный на уровне описания приемов работы учителя, может быть механически скопирован и в других условиях дать не только положительный, но и отрицательный результат. Необходимой предпосылкой распространения передового опыта является его научный анализ, в ходе которого раскрывается его сущность, выявляется его соответствие определенным научным законам, устанавливаются источники результативности, определяются предпосылки, условия, формы его применения». (Фомичева, Величук. — 1987. — С. 33. Здесь и далее полное библиографическое описание основных источников см. в списке литературы на с. 373—379. В отдельных случаях, если литература не вынесена в общий список, она подробно описывается непосредственно в тексте.)

**З а д а н и е 2.** Наверное, Вам хорошо знакомы книги Ш. А. Амонашвили «Здравствуй, дети!» и др., С. Н. Лысенковой «Когда легко учиться», «Методом опережающего обучения», Е. Н. Потаповой «Радость познания», С. Л. Рябцевой «Диалог

за партой» и др., в которых идет речь об оригинальном педагогическом опыте. Просмотрите их еще раз и оцените, насколько, на Ваш взгляд, каждая из них соответствует требованиям пропаганды и распространения передового опыта. Для этого установите, содержится ли в книге лишь описание тех или иных приемов работы, отдельных фрагментов уроков и т. п., или дается еще и их обоснование, характеристика условий применения, результативности и т. п.

Любая методика, в том числе и методика обучения русскому языку, справедливо считается **прикладной** наукой, так как она ориентирована на решение практических задач: на поиск путей оптимизации обучения, на разработку обоснованных рекомендаций, на создание конкретных материалов для участников процесса обучения — учителей и учащихся. Все эти материалы (программы, учебники, рекомендации и т. п.) должны являться результатом теоретических исследований, обоснованно сформулированных принципов.

К сожалению, пока еще в решении ряда вопросов методика иногда опирается не столько на современные лингвистические и психологические теории, сколько на сложившийся опыт, на традиции. Одна из важнейших задач методики как науки и состоит в том, чтобы пересмотреть, перепроверить действенность существующей системы обучения русскому языку, найти в ней уязвимые места, понять причины негативных явлений и с современных теоретических позиций определить пути и способы коренного улучшения практики обучения русскому языку.

Учитель, как правило, получает представление об уровне развития методической науки по тем школьным учебникам и методическим пособиям, с которыми он работает. Вместе с тем и профессиональный уровень учителя в значительной мере зависит от характера используемой им литературы.

Как Вы понимаете утверждение, что многие методические пособия носят «рецептурный» характер? Положительная или негативная оценка скрыта в этом тезисе?

**З а д а н и е 3.** Определите, какое пособие в большей мере достигает цели: то, которое выдает наборы готовых предписаний о том, что, в какой последовательности и как изучать, не объясняя, на чем основаны данные рекомендации, не раскрывая исходных положений, принципов, закономерностей, которыми эти рекомендации порождены, или то, которое помогает учителю понять логику появления методического решения. Приведите примеры книг, статей «рецептурного» и теоретико-практического характера. Как Вы считаете, в литературе какого типа особенно нуждается современный учитель? Почему?

Для того чтобы учитель мог вдумчиво работать, осознанно анализировать педагогический опыт, понимать сущность предлагаемых методических рекомендаций, грамотно оценивать их и



самостоятельно искать собственные решения, он должен хорошо знать теоретические основы методической науки. А как уже говорилось, методика обучения русскому языку создает свою теорию, опираясь прежде всего на лингвистику, психологию и педагогику. Лишь на базе определенных теорий этих дисциплин методика строит свои подлинно научные разработки. Без знания этих теорий трудно ориентироваться в мире современных методических идей и конкретных рекомендаций. Вот почему в последующих параграфах этой главы будет дана краткая характеристика лингвистических и психолого-педагогических основ современной методики обучения русскому языку.

## ЛИНГВИСТИКА КАК БАЗА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Теоретические обобщения в области фонетики, графики, орфографии лежат в основе методики обучения грамоте и правописанию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, предложении) являются базой для методики обучения грамматике; на лексику, теорию текста и другие дисциплины, изучающие речь, опирается методика развития речи. Все вместе они составляют лингвистические основы методики обучения русскому языку.

Приведем лишь один пример, свидетельствующий о том, что методические решения в области обучения языку являются отражением глубокого понимания законов языка, его особенностей, зафиксированных в лингвистике.

Хорошо известно, что примерно до середины XIX века учили читать буквослагательным методом: заучивали буквы, слоги (склады) и с большим трудом приходили к чтению слов — вспомним, как учился читать Алеша Пешков. Постепенно по мере постижения сущности русского языка стал меняться способ обучения. Если первичен звук, а буква — лишь условный значок, его обозначающий, то и в обучении правильнее идти от звука к букве. Так в методику пришел звуковой аналитико-синтетический метод, который действует и по сегодняшний день.

**?** Должен ли, по-Вашему, быть звуковым метод обучения, например, китайскому или японскому языкам? Почему?

В чем проявляется и как реализуется сегодня при обучении детей грамоте звуковой аналитико-синтетический метод?

В русском языке нет однозначного соответствия между звуками и буквами. Так, твердый и мягкий согласные звуки обозначаются одной и той же буквой, но на их качество, твердость-мягкость, указывает последующая буква (*мол-моль-мёл*). Следовательно, слоговой принцип русской графики (или, как сегодня его иногда называют, позиционный) требует, чтобы первоначальной единицей чтения был слог.

Слогообразующим элементом является гласный звук, значит, знакомство с буквами должно начинаться с изучения букв гласных. При этом, чтобы обеспечить полноценное усвоение принятого в русском языке обозначения твердости-мягкости согласных, в число первых изучаемых гласных должны попасть не только *а, о, у, ы, э*, но и *е, ё, ю, и, я*. Этот вопрос авторами разных букварей решается по-разному: в действующем в начало обучения вынесена только буква *и* (*е, ё, ю, я* даются позже), в экспериментальном букваре Д. Б. Эльконина — сразу все. Не будем сейчас обсуждать эти решения — в данном случае нам важно, что во всех современных букварях нашел отражение слоговой (позиционный) принцип русской графики. Начатый ход рассуждения можно было бы продолжить, но уже из сказанного понятно: правильные методические решения основаны на знании законов языка.

**Задание 4.** Используя свои знания по любому из разделов грамматики, приведите доказательства того, что лингвистическая информация о законах языка, его особенностях используется в методике как основополагающая.

Лингвистические теории являются фундаментом для создаваемых методических систем. Как не может стоять дом без фундамента, так не может надежно служить методика, не опирающаяся на прочные лингвистические опоры.

Правда, в науке о языке на многие вопросы существуют различные точки зрения, и методика, руководствуясь конкретными задачами обучения, в соответствии с их пониманием на данном этапе должна выбрать ту из них, которая в большей мере соответствует этим задачам. Например, в синтаксической науке предложение может характеризоваться по-разному: по составу входящих в него членов, по выражаемому значению, по участию в организации текста и т. д. Из всех названных подходов наиболее устоявшийся в лингвистике — первый, поэтому он и был уже давно выбран методикой. В соответствии с ним большое внимание в начальных классах оказывается вопросу о главных и второстепенных членах предложения (наряду с вопросом о грамотном оформлении предложения при письме).

Сегодня стремлением шире привлекать синтаксические знания для целенаправленного развития речи школьников подсказывается принципиально важный методический вопрос: не следует ли в школьном курсе использовать элементы других синтаксических теорий? Однако пока еще этот вопрос ждет своего решения.

На том или ином этапе развития науки может происходить смена исходных лингвистических платформ, что обычно ведет к значительной перестройке всей методической системы. Причем принято считать, что лингвистика влияет только на содержание обучения, т. е. только на решение вопросов о том, чему учить, как трактовать то или иное понятие, языковое явление. Но это не так. Смена лингвистической концепции обязательно сказывается на всей организации обучения: на его содержании, на исполь-

зуемых приемах работы, на видах упражнений. Убедительным примером тому может служить постепенно происходящее обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии. (Об этом подробно будет сказано в четвертой главе, но можно прочитать и в статье, специально посвященной данному вопросу — см.: *Жедек*.— 1988.)

Другим ярким примером, свидетельствующим о том, что лингвистика имеет для методики обучения русскому языку основополагающее значение, является ситуация, существующая сегодня в методике развития речи. Один из ведущих специалистов в данной области, доктор педагогических наук Т. А. Ладыженская констатирует: «Не было ни одного заметного в истории методики педагога, который оставался бы равнодушным к вопросам развития речи. И тем не менее развитие речи как определенная область теории методики только начинает складываться» (Методика развития речи на уроках русского языка.— 1980.— С. 3).

? Знаете ли Вы, что такое речь, как она возникает и воспринимается? Какие именно качества речи школьников Вы хотите улучшить?

Что под каждым из них понимается? По каким законам строится текст? Что делает его связным? Как обеспечивается развитие мысли автора? В чем существенное различие между описанием и повествованием? Как строится рассуждение?

Попробовав ответить на поставленные вопросы (не удивляйтесь, если Вы не сумели этого сделать), сформулируйте вывод: на эмпирическом или теоретическом уровне ведется в школе работа по развитию речи.

Сегодня методика развития речи поднимается на совершенно новый уровень — с сугубо практического на научный. Одним из важнейших источников, питающих этот процесс, служит лингвистика. В последние десятилетия в ней стали активно развиваться такие направления, как функциональная стилистика, культура речи, теория текста. На границе двух наук — лингвистики и психологии — возникла даже новая область знания, исследующая процессы порождения и восприятия речи, — психолингвистика. Развитие всех этих наук, накопление в них конкретных знаний о речи послужило мощным импульсом для обновления соответствующей области методики обучения русскому языку и позволило методистам приступить к обновлению давно не удовлетворяющей всех системы обучения речи в школе.

Приведенные примеры, думается, объясняют, почему методическая теория, представленная в данном пособии, будет рассматриваться на основе анализа определенных лингвистических концепций.

?

Базой для какого раздела методики обучения русскому языку является литературоведение? Приведите аргументы.

## ПСИХОЛОГИЯ КАК БАЗА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Второй составной частью основ методики обучения русскому языку являются психология, ее концепции и конкретные учения, которые принципиально важны для эффективной организации обучения младших школьников русскому языку. При этом значимыми являются основные положения как общей психологии (например, психологии памяти, восприятия, воображения и т. п.), так и возрастной, в частности психологии младшего школьника. Особую роль, безусловно, играет педагогическая психология — методика активно вбирает в себя все то, что непосредственно связано с процессом обучения.

Так, основополагающей для методики обучения русскому языку, как и для методики обучения математике, природоведению и т. д., является концепция соотношения обучения и развития, закрепившаяся в понятии «развивающее обучение». Выдвинутая Л. С. Выготским и разработанная психологами его школы (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.) идея о том, что обучение, опираясь на достигнутый уровень детского развития, должно опережать его, вести за собой, является принципиально важной для решения как крупных, так и более частных методических вопросов.

? Одним из распространенных речевых упражнений традиционно является изложение. Попробуйте посмотреть на него с позиций теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка. Каким требованиям должен отвечать текст изложения, чтобы он «вел за собой» речевое развитие школьника, а не «плелся у него в хвосте»?

Важнейшим понятием, которое легло в основу фундаментальной психологической концепции, разработанной А. Н. Леонтьевым, является понятие **деятельности**. С позиций этой концепции, на ее основе советскими психологами созданы теории, играющие принципиально важную роль в развитии любой методики. Одной из них является **теория учебной деятельности**.

Считаем нужным сразу же предостеречь от пока еще распространенного нетерминологического использования словосочетания «учебная деятельность». Этот термин не тождествен терминам «учение», «учебный процесс» и т. п. Учиться ребенок может и в игре, и в труде, и в непринужденном общении со взрослыми; учебный процесс не всегда организуется «по законам» учебной деятельности, имеющей свое содержание и определенную структуру. Не останавливаясь подробно на раскрытии этого понятия (ему частично будет посвящена глава 2), отметим только, что сегодня психологами, дидактами и методистами теория



учебной деятельности признается особо значимой. Опора на нее дает возможность выйти на решение стратегической задачи современной школы: не просто формировать у учащихся определенные знания, умения и навыки, а обеспечивать развитие личности, т. е. самостоятельность мышления, желание и умение учиться.

Многолетними исследованиями психологов под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова показано, что к формированию у ребенка учебной деятельности (а это должен быть целенаправленный процесс) можно и нужно приступать с самого начала школьного обучения. «Для нормального пребывания в средней школе, — пишет В. В. Давыдов, — все дети должны иметь... потребность в учении и умение учиться. Эта потребность и умение могут быть сформированы у детей именно в младшем школьном возрасте. ...Создание в начальной школе надлежащих условий для формирования у младших школьников полноценной учебной деятельности, содержанием которой являются теоретические знания и основанные на них умения и навыки, будет находиться в русле решения... задач, поставленных... перед начальным образованием. Во-первых, полноценная учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников может быть основой их всестороннего развития. Во-вторых, действительно прочные умения и навыки... формируются у детей при наличии у них определенных теоретических знаний. В-третьих, добросовестное отношение детей к учению опирается на потребность, желание и умение учиться, которое возникает в процессе реального выполнения учебной деятельности». (Давыдов. — 1986. — С. 141).

В рамках теории учебной деятельности сложилась **теория поэтапного формирования умственных действий** П. Я. Гальперина, она помогает управлять процессом познания ребенка, подсказывает те этапы, по которым его нужно провести, чтобы обеспечить правильное, надежное формирование полноценных умственных действий. Напомним эти этапы:

1. Предварительное знакомство с целью действия, т. е. создание мотивов для формирования действия.
2. Ориентировка в том, как это действие должно быть выполнено, т. е. получение общего представления о способе действия, или, как говорят психологи, создание ориентировочной основы действия (ООД).
3. Выполнение действия в материализованном виде, т. е. с помощью каких-то внешних «опор»: условных знаков, моделей, таблиц, схем и т. д.
4. Выполнение действия во внешней (громкой) речи.
5. Выполнение действия с проговариванием про себя.
6. Выполнение действия без всевозможных внешних и внутренних «опор», в умственной форме.

Вторая составная часть теории поэтапного формирования умственных действий связана с характеристикой типов учения. Наиболее эффективным (дающим развивающий эффект, эконом-

ным) признается такой тип, при котором способ действия не дается готовым, не предлагается в виде конкретного образца, а выводится учителем вместе с учениками как обобщенное руководство для всех подобных случаев.

**Задачи 5.** Попробуйте применить теорию поэтапного формирования умственных действий для решения двух методических вопросов: 1. Каково с психологической точки зрения назначение звуковых моделей при обучении младших школьников звуковому (звуко-буквенному) анализу слов? 2. В чем психологический смысл приема комментирования при формировании грамматических или орфографических умений?

Кроме психологических концепций, признанных основополагающими для методики обучения любому предмету, можно также назвать исследования, принципиально важные именно для решения вопросов преподавания языка, в том числе русского. К их числу относится прежде всего теория речевой деятельности, которая непосредственно связана с разработкой фундаментального психологического понятия «деятельность». Эта теория, представленная в работах психологов А. А. Леонтьева, И. А. Зимней и др., особенно значима для методики развития речи, поэтому подробнее о ней будет сказано в соответствующей главе пособия.

Важными для многих вопросов методики обучения русскому языку являются исследования Н. И. Жинкина. Так, с опорой на проведенное им изучение процесса создания письменного и устного высказывания (см.: Жинкин. — 1966; 1985) в 60-е годы методистом Т. А. Ладыженской были сформулированы умения связной речи: понимать и раскрывать тему высказывания, осознавать основную мысль и др. Сегодня эти умения хорошо знакомы каждому словеснику и должны быть известны учителю начальных классов. (Специально они будут рассмотрены в связи с вопросами развития речи.)

Именно Н. И. Жинкину психология, а через нее и методика обязаны открытием «тайн слияния звуков» (Д. Б. Эльконин) при чтении. Н. И. Жинкин изучал устную речь, его интересовало, как в словесном потоке достигается плавность, слитность произнесения звуков (см.: Жинкин. — 1958). Экспериментально с помощью специальной рентгеновской аппаратуры ему удалось установить, что, прежде чем произнести тот или иной звук, наш артикуляционный аппарат готовится к этому действию, настраиваясь на произнесение следующего звука. Иначе говоря, каждый предыдущий звук, например [п] в слове [па], в потоке речи произносится с позиции последующего, т. е. [а]. Открытый Н. И. Жинкиным механизм упреждения (предвосхищения) Д. Б. Эльconiным был перенесен на процесс чтения (см.: Эльконин. — 1976). Так было выведено общее правило обучения позиционному чтению: формировать у детей умение при чтении слога ориентироваться не последовательно на каждую букву, а прежде всего на ту, которая обозначает гласный звук.

Открытие механизма «слияния» звуков при чтении помогло сделать этот процесс управляемым. Если в 50—60-е годы слиянию звуков при чтении учили путем простого подражания («делай, как я») и многократного повторения, то в последующие десятилетия стали использовать специальные приемы обучения позиционному чтению (см. об этом в главе 8).

В чем психологический смысл применения наглядного пособия, именуемого абакон (подвижной таблицей, «окошечками» и т. п.)? Как может быть построена аналогичная работа, если нет абака?

## ПЕДАГОГИКА КАК БАЗА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Третьей составной частью основ методики обучения русскому языку является педагогика.

Задание 6. Перечислите традиционные дидактические принципы обучения, покажите на 1—2 примерах, как они преломляются в методике обучения русскому языку.

Как, на Ваш взгляд, соотносятся между собой дидактический принцип доступности, психологический — обучения в зоне ближайшего развития ребенка и выдвинутый Л. В. Занковым принцип обучения на высоком уровне трудности?

Некоторые из традиционных принципов дидактики, оставаясь столь же важными для организации обучения младших школьников русскому языку, сегодня претерпевают некоторые изменения. В частности, наметился новый подход к пониманию принципа наглядности.

Если раньше главной функцией наглядности считалась иллюстративная, т. е. создание у учащихся конкретных чувственных представлений, образов рассматриваемых предметов или явлений, то сегодня за наглядностью закрепляется и другая функция: служить средством фиксации выявляемых признаков языковых явлений, их связей и отношений, служить «внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком» (А. Н. Леонтьев). Таким образом, речь идет о появлении у наглядности новых функций, т. е. о расширении содержания принципа наглядности. «Это в свою очередь означает и расширение арсенала средств наглядности (использование не только конкретно-образного материала, но и моделей), и расширение сферы их применения (формирование не только представлений, но и понятий)» (Зельманова. — С. 8). Так, одной из современных реализаций принципа наглядности становится моделирование, которое приобретает особое значение при ориентации на формирование учебной деятельности.

Задание 7. Приведите примеры известных Вам моделей, используемых в процессе обучения русскому языку в начальных

классах в массовой практике или в экспериментальных системах. Какие из них Вы используете в своей работе? Объясните их роль.

Задание 8. Попробуйте привести примеры учебных ситуаций (например, в период обучения грамоте), в которых необходима именно иллюстративная наглядность, и таких, в которых нужны модели. Можете выделить и те, где целесообразно сочетание этих видов наглядности.

Важной для развития методики школьного обучения явилась также разработка в дидактике проблемы способов организации познавательной деятельности учащихся. Был поставлен вопрос о том, что наряду с рецептивной и репродуктивной деятельностью школьников (восприятием и воспроизведением материала) значительное место на уроке должна занять продуктивная, поисковая или частично-поисковая деятельность детей (см. работы М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского и др.). Только в ходе такой деятельности у школьников, в том числе и маленьких, можно формировать основы самостоятельности мышления, зачатки творчества и в целом содействовать развитию личности каждого ученика. Дальнейшая разработка выдвинутой идеи в рамках единой психолого-педагогической концепции о взаимосвязи обучения и развития привела к появлению в дидактике новой теории — теории проблемного обучения. Сущность предлагаемого типа обучения формулировалась так: «Знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» (Махмутов. — С. 14). Так из дидактики в методику пришли понятия «проблемная ситуация», «познавательные задачи» и т. п.

Задание 9. Восстановите в памяти все, что Вы знаете из курса дидактики, о применении элементов проблемного обучения в начальных классах: каковы возможное место, назначение и способы создания проблемных ситуаций. Если можете, приведите примеры проблемных ситуаций с уроков русского языка, методически прокомментируйте их.

Решение различных дидактических вопросов — о принципах обучения, о способах организации познавательной деятельности учащихся, о требованиях к современному уроку и т. д. — всегда находится в прямой зависимости от тех задач, которые ставит перед школой общество на том или ином этапе своего развития. Однако дидактические идеи могут быть реализованы лишь через методические системы. Так обеспечивается взаимосвязь дидактики и частной методики, в том числе и методики обучения русскому языку.

Обобщая сказанное о науках, базисных для методики обучения русскому языку, еще раз отметим: эта область педагогического знания имеет своей методологической базой диалектико-материалистическую философию, в качестве ее теоретических



основ выступают лингвистика (а для методики чтения еще и литературоведение), психология и педагогика. Опираясь на концепции, ведущие положения, понятийный аппарат этих наук, методика преподавания русского языка разрабатывает теорию обучения русскому языку, создает на ее основе учебные программы, учебники, пособия для учителей и учащихся и через эти конкретные материалы доводит теорию до внедрения в практику.

**Задание 10** (обобщающее). 1. Назовите основные теории, идеи базисных наук, которые принципиально важны для методики обучения русскому языку в начальных классах. Приведите аргументы. 2. Выделите из предлагавшихся ранее вопросов и заданий те, которые считаете нужными обсудить на консультации.

### ПОИСКИ И РЕШЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Прежде чем приступить к рассмотрению современных методических теорий, связанных с обучением речи, правописанию, чтению и т. д., полезно хотя бы в общем виде оценить, что же накоплено методикой обучения русскому языку за последние десятилетия, какими значительными идеями она пополнилась, какие из них уже реализованы в массовой практике или в экспериментальных системах, какие еще ждут своего воплощения.

Одним из значительных приобретений методики 70-х годов явилась оригинальная научно обоснованная концепция формирования у младших школьников важнейшего личностного качества, получившего название «читательской самостоятельности». В теории, созданной доктором педагогических наук Н. Н. Светловской и работавшей под ее руководством О. В. Джежелей, раскрыт механизм формирования у учащихся интереса к книгам, желания и привычки читать книги по собственному выбору. Этими авторами детально разработана и через специальные учебные пособия внедрена в массовую практику совершенно новая система обучения младших школьников самостоятельной деятельности с книгой. Ими обоснован современный метод подготовки учащихся-читателей — метод чтения-рассматривания, раскрыты способы реализации этого метода на разных этапах обучения.

Негативной стороной, связанной с методикой внеклассного чтения, являются те «сбои» в реализации авторских идей, которые, к сожалению, приходится довольно часто наблюдать на практике. Главная их причина, думается, состоит в том, что до сегодняшнего дня учебный процесс в школе, а значит, учителя и ученики должным образом не обеспечены необходимыми средствами обучения — детскими книгами. А без них сделать обучение эффективным практически невозможно. Вторая причина — недостаточное проникновение учителя в сущность современной методики внеклассного чтения.

**Задание 11.** Проверьте себя: 1. Можете ли Вы назвать тот этап обучения, в рамках которого сейчас работаете с детьми? 2. Попробуйте сформулировать основные задачи обучения работе с книгой на этом этапе, назвать способы реализации метода чтения-рассматривания. 3. Заменяете ли Вы книги, которые рекомендованы в пособиях по внеклассному чтению? Какими правилами при этом руководствуетесь?

Если Вы не смогли ответить хотя бы на один из вопросов, обратитесь к части I («Что должен знать учитель») пособия по внеклассному чтению для соответствующего класса.

В начале 80-х годов в практику массовой школы вошел новый учебник, предназначенный для обучения детей грамоте. Букварь авторского коллектива под руководством В. Г. Горецкого — это значительный шаг вперед в методике обучения грамоте. С его введением в качестве важнейшего элемента обучения грамоте утвердился звуковой анализ. В рамках предшествовавшей системы звуковой анализ занимал недостаточное место: из слова выделялся один звук, тот, для обозначения которого нужна была буква, изучаемая на уроке. Естественно, что при таком малом объеме звуковой работы у первоклассников в должной мере не развивался фонематический слух, так нужный для освоения чтения и письма.

Несколько лет работы по букварю В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько привели к тому, что у школьников при письме исчезли или значительно сократились ошибки на пропуски и перестановки букв. В значительной мере это было связано не просто с увеличением объема звуковой работы, а с использованием при этом совершенно нового тогда для школы приема моделирования — составления схем, отражающих звуковой состав слова.

Сегодня «Букварь» и последовавшая за ним «Азбука» (для шестилетних первоклассников) В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько уже подвергаются критическому анализу (см.: *Бугрименко, Цукерман*. — 1988) — такова логика движения научной мысли, но это несколько не умаляет той роли, которую они сыграли в развитии отечественной букваристики и в совершенствовании массовой практики обучения детей грамоте.

В 70—80-е годы под влиянием лингвистики и психолингвистики в методике стали определяться новые подходы к работе по развитию речи школьников. Появилось глубокое убеждение, что для успешного речевого развития детей недостаточно простого выполнения упражнений в подборе синонимов, в составлении предложений, в рассказывании и пересказе — такая система обучения не вооружает учеников пониманием существующих речевых закономерностей, знанием набора действий и способов их выполнения при обдумывании высказываний, знанием критериев оценки создаваемых текстов. Иначе говоря, такая система не позволяет учить школьников сознательному отношению к речи.

Чтобы изменить положение, нужно вооружить учащихся определенными знаниями о речи, например о том, что в разных случаях мы говорим по-разному, что, говоря о чем-то, можно повествовать, рассуждать, что-то описывать и оценивать, что в высказывании всегда должен быть «стержень» (тема и основная мысль), на который, как в детской пирамидке, в определенной системе «нанизируются» предложения, и т. д. Эти знания, конечно, не самоцель. Они нужны лишь для того, чтобы помочь каждому ребенку научиться сознательно относиться к речи, направлять свои усилия на ее совершенствование.

Вопрос о том, какие знания должны стать обязательными, какова технология их подачи маленьким школьникам, как теоретическую работу органично связать с речевой практикой, как в условиях урока сделать ее более естественной, — все это проблемы, еще не до конца решенные. Но первые шаги уже предприняты. Так, учитель может опираться на пособие Н. И. Политовой «Развитие речи учащихся начальных классов» (М., 1984), в котором предлагается вести работу над отдельными видами высказываний, над конкретными умениями связной речи. Интересными, отражающими современный подход к работе над речью младших школьников являются книги «Речь. Речь. Речь» и «Речевые секреты» (под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1990; 1992). В них в яркой, увлекательной форме представлен богатый теоретико-практический материал, который учитель с успехом может использовать. Конкретное содержание работы в том или ином классе определено новой программой курса «Речь и культура общения» (см.: Нач. шк. — 1990. — № 8). Разработка проблемы продолжается. На повестку дня в исследовательском плане поставлен вопрос о пересмотре всего курса русского языка, о придании ему более выраженной речевой или коммуникативной направленности (см.: Купалова. — 1988).

**Задание 12.** Познакомьтесь с книгами «Речь. Речь. Речь» и «Речевые секреты». Охарактеризуйте те лингвистические понятия, с опорой на которые авторы предлагают формировать речевые умения. Составьте перечень этих умений. Попробуйте сформулировать, что нового для практики речевой работы содержат эти книги.

В последние десятилетия достоянием методики обучения русскому языку стали результаты ряда теоретико-экспериментальных исследований, осуществленных психологами и дидактами. В рамках концепции развивающего обучения несколькими авторскими коллективами, например под руководством Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, разработаны экспериментальные программы по русскому языку для начальных классов и на их основе созданы учебники, прошедшие многолетнюю (или сейчас проходящие) опытную проверку в базовых школах.

Идеи Д. Б. Эльконина о системе обучения грамоте, реализованные в 60-е годы в созданном им букваре, оказали тогда

мощное влияние на развитие отечественной букваристики. В системе обучения по его букварю впервые последовательно были реализованы как общие принципиально важные идеи, например о роли, месте, содержании звуковой работы, об обучении позиционному чтению, так и конкретные методические приемы: применение моделей с фишками при звуковом анализе, абака при формировании позиционного чтения и т. д.

Многие идеи Д. Б. Эльконина продолжают питать букваристику и сегодня.

В конце 80-х годов была закончена работа над новым вариантом букваря Д. Б. Эльконина для шестилетних первоклассников, в котором сделана попытка целенаправленного формирования учебной деятельности с первых дней пребывания ребенка в школе. (Представление об этом своеобразном букваре может дать статья Е. А. Бугрименко и Г. А. Цукерман (1988).) Некоторые идеи, реализованные в букваре, например об организации учебного сотрудничества как способа приобщения детей к учебной деятельности, нашли отражение во 2-й главе данного пособия.

Еще в 60—70-е годы харьковскими психологами В. В. Репкиным и П. С. Жедек была разработана программа и созданы учебники (начиная с букваря), в которых последовательно реализовалась идея обучения орфографии на теоретической основе (см.: Жедек, Репкин. — 1974). Результаты, полученные в ходе эксперимента, убедительно свидетельствовали об эффективности предлагавшейся системы обучения. Достаточно сказать, что в первых классах к концу учебного года достигалась стопроцентная орфографическая зоркость учащихся, а впоследствии, к 6 классу, обеспечивалась орфографическая грамотность, значительно более высокая, чем в массовых школах. К сожалению, только сегодня, после длительного перерыва, начинают вновь получать распространение идеи, заложенные в экспериментальной методической системе В. В. Репкина и П. С. Жедек. В частности, в данном пособии (глава IV) вопросы обучения орфографии освещаются с позиций этой системы.

Интересным было исследование психологических проблем обучения русскому языку, проведенное в 70-е годы Л. И. Айдаровой (см.: Айдарова. — 1970). Очевидно, далеко не все из построенного ею курса могло бы «прижиться» в массовой практике, но многие идеи, способы обучения, конкретные приемы (например, организация исследовательской деятельности детей, ведение «тетрадей наших открытий», прием моделирования, виды моделей и т. д.), безусловно, очень плодотворны и перспективны.

Значительный вклад в разработку теории и практики обучения детей с шести лет внес ученый и блестящий популяризатор своих идей психолог Ш. А. Амонашвили. Ему методика обучения русскому языку обязана не только появлением оригинальных идей, формулировкой конкретных положений, требований, касающихся обучения шестилетних детей, но и разработкой практических



материалов. Кроме того, Ш. А. Амонашвили — один из зачинателей, теоретиков и практиков постепенно входящей в школу новой педагогики, так называемой «педагогики сотрудничества».

Как говорилось, в 60—70-е годы много нового в теорию и практику обучения русскому языку внесли не только психологи, но и дидакты. Созданная под руководством Л. В. Занкова новая система обучения дала методике программу преподавания русского языка для начальных классов и учебники, построенные на отличных от традиционных принципах обучения. Многие идеи этой системы (например, о ведущей роли теоретических знаний в школьном обучении, о необходимости осознания школьниками процесса учения и др.) фактически смыкаются с идеями психологов, разрабатывающих концепцию развивающего обучения, и звучат сегодня весьма актуально, так же как продолжают представлять интерес и конкретные учебные материалы, учебники по русскому языку.

Может возникнуть вопрос: почему психологи и дидакты так активно «вторгаются» в область частной методики? Объяснение связано с научной логикой проводимых ими исследований. Так, понятно, что проблему соотношения обучения и развития, проблему формирования учебной деятельности и т. п. нельзя окончательно решить, не доведя разработанную концепцию до ее реализации на практике: согласно теории познания лишь практика может быть критерием истины. Реализовать же в школе новые психологические или дидактические концепции, используя действующие программы и учебники по русскому языку, невозможно. Вот почему исследователям для организации обучающего эксперимента понадобилось создать собственные программы и учебные материалы. Так, психология, дидактика и методика обучения русскому языку в отдельных точках «сомкнулись».

Успех дальнейшего развития теории и практики обучения русскому языку в начальных классах в значительной мере будет зависеть от того, насколько связи между науками упрочатся: ведь сегодня хорошо известно, что в современном обществе взаимосвязь между науками — важнейшее условие дальнейшего развития каждой из них. Если эта мысль существенна для всех областей знания, то для методики, уходящей своими корнями в другие науки, она принципиальна.

Читая главу, Вы, возможно, обратили внимание на то, что часто методика обучения русскому языку ставилась в один ряд с другими методиками. Чем Вы можете это объяснить? Что, например, общего и что различного в сущности методики обучения русскому языку и методики обучения математике, в их основах и путях развития? Зачем учителю нужно уметь устанавливать связи как между лингвистикой, психологией, педагогикой и конкретной методикой, так и между разными методиками?

## ГЛАВА 2

### ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

#### О СТРАТЕГИИ И ТАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Урок — это всегда часть, фрагмент единого целого, своеобразная «клеточка» учебного процесса, в которой, как в капле, проявляются признаки, присущие всему явлению. Вот почему, прежде чем говорить о современном уроке, важно уточнить, какие требования общество предъявляет сегодня к школьному обучению в целом, а следовательно, и к обучению русскому языку.

Предлагаем Вам самостоятельно поразмыслить над этим вопросом. Вам поможет приводимая ниже подборка выдержек из статьи группы известных современных педагогов Ш. Амонашвили, И. Волкова, В. Давыдова, Э. Днепров и др.

«Войдем в новую школу. Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов (1988.— С. 2).

«Наступила переломная точка. Никакие «усилить» и «улучшить», никакие «повысить» и «обратить внимание» не помогут. Нашему обновляющемуся обществу нужна новая школа».

«Десятилетиями в голову учительству, в наши головы вбивали мысль, что школа должна прежде всего давать знания, умения, навыки,— но какие и каким путем?.. Мы говорим о всеобщем обучении, но эта прекрасная задача — всеобщее обучение — понимается крайне примитивно: все дети ходят в школу, и там им дают знания и умения (выделено авторами). А кто не берет их, тот, значит, не хочет учиться, и надо его заставить. Но школа — не раздаточный пункт, не склад готовых знаний... Первая задача школы — развить ребенка, чтобы он мог и хотел добыть (а не получить!) знания, мог приобрести умения и навыки» (выделено авторами.— М. С.).

«Кто требует от школы лишь знаний, умений и навыков и при этом не ставит на первый план духовное, нравственное, умственное и физическое развитие ребенка, тот пытается по сути поставить телегу впереди коня. На первом месте должно быть развитие ребенка, которое и позволит ученику добывать знания, вырабатывать умения и навыки».

«Что такое развитие? Это не только приращение знаний, умений, навыков, но и превращение ребенка в обновленного

человека, превращение знаний и умений в способности, в возможности свободной деятельности... Развивающий урок — это не урок готовых истин, а урок поиска истины. Его признак — сомнение ученика в своих знаниях и даже в том, что говорит учитель. Именно с сомнения начинается поиск и творчество, именно сомнение вызывает интерес и показывает зарождение интереса... Обычная школа учит отвечать. Школа развития учит спрашивать».

**Задание 1.** Опираясь на предлагаемые материалы, а также на собственный опыт работы, сформулируйте ответы на такие вопросы: 1. Почему так остро поставлен вопрос о школе в конце 80-х годов? 2. Отказываются ли авторы статьи от того, что приобретение учащимися знаний, умений и навыков — это важнейшая задача школы? Как они соотносят понятия «развитие» и «знания, умения, навыки»? Принимаете ли Вы предлагаемое соотношение? Сохраняют ли, по Вашему, тезисы статьи, сформулированные в 1988 году, свою актуальность? 3. Как, если стоять на позициях, предлагаемых авторами статьи, следует определять стратегическую, генеральную линию в обучении, в частности в обучении русскому языку? Какие практические выводы, связанные с организацией учебной работы, можно сделать?

Сегодня в общественном сознании постепенно происходит смена приоритетов: на первое место выдвигается задача прежде всего развития ребенка, поскольку считается, что именно оно, развитие, и позволит сделать более эффективным процесс вооружения школьников знаниями, умениями и навыками. Установку на развитие учащихся и можно считать современной стратегией школьного обучения.

Среди различных концепций развивающего обучения, базирующихся на теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка, сегодня все большее понимание встречает подход, разрабатываемый В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным и др. В трактовке этих психологов развивающее обучение — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития ребенка. В качестве основы развития школьников они рассматривают **учебную деятельность**, которая «понимается как особая форма активности, направленная на овладение принципами построения определенных действий с изучаемыми объектами — словом, числом и т. д.» (В. В. Репкин). Овладение такими принципами должно расширять возможности ученика, превращать его в подлинного субъекта учения. Позиция активного субъекта учебной деятельности положительно сказывается на становлении учебно-познавательных интересов школьника, на перестройке его мышления, воображения, памяти, на возникновении ряда новых свойств и качеств личности.

?

Как Вы считаете, какое общее умение следует считать конечной целью обучения всем школьным предметам (наряду с конкретными умениями, специфичными для каждого из них)? Есть ли у Вас отчетливое представление о сущности этого умения и путях его формирования?

Чтобы в дальнейшем обсуждении проблемы обучения русскому языку можно было вести с позиций теории развивающего обучения, выдвигающей в качестве центральной задачи становление у младших школьников умения учиться, необходимо прежде всего разобраться в том, что понимается под этим умением и как следует осуществлять его формирование при обучении русскому языку в начальных классах.

### ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ, ФОРМИРУЮЩЕГО УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ

При освоении любой деятельности человек приобретает определенные способности: например, в труде ребенок обретает способность к планированию, в игре — к воображению и действию в уме. В учебной деятельности ребенок обретает способность учить себя, или умение учиться.

**Умение учиться**, формируемое в учебной деятельности (и только в ней), резко выделяется из ряда всех школьных умений. Появление этого умения знаменует революционное событие в психическом развитии: с этого момента ребенок из обучаемого, ведомого взрослым становится хозяином, субъектом собственного развития — человеком, обучающим себя, меняющим самого себя сознательно и целенаправленно.

А учебная деятельность — это такая деятельность, в которой воспитывается способность к самоизменению, т. е. к целенаправленному и сознательному изменению своих умений, знаний, способностей. Частичка *само* (изменение) и указывает на тот качественный скачок в развитии младшего школьника, который может произойти (а может и не произойти!) под влиянием школьного обучения. Если переход ребенка к саморазвитию (пока еще в узкой сфере школьных занятий) к концу начальной школы произошел, то можно говорить о **развивающем** характере начального обучения, об обучении, осуществляемом по законам учебной деятельности. Напомним, что **учебная деятельность** — это система таких условий обучения, которые делают возможным развитие младшего школьника: появление у него способности к самоизменению (или, что то же самое, умения учиться).

**Задание 2.** Проверьте себя: четко ли Вы различаете понятия: «умение учиться» и «организованность». Какие из названных ниже черт детского поведения свидетельствуют о том, что ребенок умеет учиться, т. е. хочет и может расширять границы своих возможностей, знаний, умений: порядок на



парте и в портфеле, потребность задавать познавательные вопросы, любовь к нестандартным задачам, аккуратность записей, умение вовремя приступать к работе, вкус к спорам?

Таким образом, полезные для любой деятельности навыки самоорганизации неспецифичны для умения учиться, относятся к нему, образно говоря, как благородная оправа к бриллианту. Но в чем же тогда суть умения учиться? Какие свойства, способности должны развиваться в ребенке, чтобы он научился учиться?

Чтобы самостоятельно ответить на этот вопрос, вспомните типичную ситуацию ученического ответа, который кончается скверной отметкой и обиженным: «Но я же учил!..» «Плохо учил, если не смог сказать...» — и учитель формулирует ответ на вопрос. «Значит, надо было это сказать?! Это я знаю! Спросите меня еще!..»

Что, с Вашей точки зрения, не смог сделать ребенок, который честно учил, но не выучил урок: а) не запомнил материал (дефект памяти); б) не понял материал (трудности мышления); в) не смог сформулировать ответ (недоразвитие речи); г) не знал, что знает материал (отсутствие способности к рефлексии)?

Со способности рефлексировать, т. е. различать: «это я уже знаю и умею», «этого я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобраться» — начинается учебная самостоятельность младшего школьника, переход от чисто исполнительского поведения школяра к подлинному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и учащегося всю жизнь. Без этого своеобразного мыслительного «раздвоения мира» («я это знаю и я знаю, что я это знаю») человек так и не становится подлинным субъектом, хозяином собственной учебной деятельности, хозяином своих интеллектуальных богатств и постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя.

Определив умение учиться — этот главный развивающий итог начального обучения, задумайтесь, почему это умение формируется прежде всего на материале научных понятий — математических и лингвистических. Почему уроки математики и родного языка считаются в начальной школе «главными»? Что это — дань традиции или обязательное требование обучения, развивающего у детей умение учиться?

Главной особенностью научного знания, которым овладевают школьники на уроках, является системный характер изучаемых понятий. У системного знания есть одно замечательное свойство: из любой точки системы можно рассмотреть несколько следующих точек, даже не побывав в них. Связи понятий в системе не случайны, поэтому, открыв ребенку одно понятие, мы можем (и должны) ожидать, что ему приоткрылись (хотя бы в виде тайны, загадки) и некоторые другие понятия. К при-

меру, дети, знающие из всех частей речи только имена существительные, уже знают о существовании «несуществительных» и могут указать, чем эта группа слов от существительных отлична. В чем для ребенка смысл ясного знания о своем незнании? В психологии описан закон незавершенного действия, согласно которому человек, чье действие прервано, испытывает напряженную потребность это действие завершить. Так и знание ребенка о своем незнании (о незавершенности знания) обладает побудительной силой: побуждает узнавать.

**З а д а н и е 3.** Попробуйте определить, какие из заданий учителя приучают детей, изучивших тему «Имя существительное», определять границы своих знаний: 1. Докажи, что слово *волшебница* является существительным. 2. Докажи, что слово *волшебная* (палочка) не является существительным. 3. В страну Существительных прибыли иностранцы-несуществительные. Найди их в толпе встречающих друзей и родственников: *Смех, Веселье, Смешной, Смешинка, Насмешу, Пересмешники, Усмешка, Улыбка*.

Все эти вопросы предполагают применение понятия «имя существительное», но некоторые не сводятся к нему. Какие? Зачем они нужны ребенку? Какую дополнительную информацию о знаниях ребенка дадут они учителю?

Из прочитанной Вами части параграфа об особенностях обучения, формирующих умение учиться, принципиально важно выделить две главные мысли: 1) умение учиться основано на способности ребенка отделять известное от неизвестного; 2) ребенок может задуматься о неизвестном, если известные ему понятия организованы системно: упорядочены, логически взаимосвязаны, обладают полнотой признаков. Еще раз подчеркнем: без строго научного, системного содержания лингвистических понятий обучение на уроках родного языка не достигнет основной развивающей цели: не воспитает у детей умение учиться.

Учителю недостаточно самому досконально знать языковую систему и мастерски владеть системным, выводным методом развертывания содержания обучения. Если вся система языка открыта лишь учителю, а ребенок слепо и доверчиво следует за ним по лабиринту грамматических определений и орфографических правил, то ученик имеет шанс пройти этот лабиринт без травм (ошибок, двоек...), но не сможет осмыслить систему языка (увидеть свой собственный путь по лабиринту) и далее двигаться самостоятельно. Ребенок может выйти из школы прекрасным обученным (грамоте), но из обучаемого он так и не станет учащимся (учащим себя).

Особенно рельефно необходимость открыть самому ребенку системное строение языка задолго до того, как он побывает во всех уголках этой системы, выступает при изучении орфографии. Когда ребенок заканчивает букварь, он стремится

ся продемонстрировать свою свежеприобретенную способность записывать, как ему кажется, все что угодно. Не подозревая о существовании бесконечных орфографических опасностей, ребенок пишет смело и чаще всего — с ошибками. Учитель, зная о всех каверзах русского правописания, отбирает детям для письма тот весьма ограниченный круг слов, для безошибочного написания которых у учеников хватает знаний. Как учитель отбирает эти слова, ведомо лишь учителю; ученики не имеют ни малейшего представления о том, что они могут (должны), а чего не могут (не должны) написать правильно. Поэтому в свободном письме идут на орфографический риск, даже не ведая, что рискуют. Так складываются две противоречащие друг другу орфографические ориентировки: одна — системная, научная, сознательная, но применяемая главным образом на уроке, под контролем учителя; другая орфографическая ориентировка — плохо осознаваемая — применяется в ситуациях свободного письма «для себя». На основе житейской ориентировки ученик может писать любые слова, но с ошибками. (По характеру ошибок в свободном письме выделяют два легко сочетающихся принципа житейской орфографической ориентировки: 1) пишется так, как слышится, — ошибки типа «зуп», «стина»; 2) пишется не так, как слышится, и даже «наоборот» — ошибки типа «корондаж».) На основе научной ориентировки ученик может писать без ошибок, но ограниченный круг слов (и сам не знает, где проходит граница этого круга). Постепенное, медленное, многолетнее расширение круга научной орфографической ориентировки — вот путь традиционного обучения грамотному письму. При этом дети обречены на длительное сосуществование научного и житейского способов правописания, и это чревато обычной орфографической бедой: изученные правила не применяются в свободном письме.

Однако сегодня ситуация может быть изменена. Учеными найден ответ на вопрос о том, как преодолеть существующее противоречие и заложить основы безошибочного свободного письма еще до знакомства детей с бесчисленными правилами орфографии (см.: *Жедек, Репкин.* — 1974). Введение предельно общих орфографических понятий «слабая» и «сильная позиция фонем» («опасное» и «безопасное» для письма место в слове) до изучения всей системы производных, выводных орфографических понятий (безударная гласная в корне слова, безударная гласная в окончании существительного и т. п.) — вот средство, помогающее ребенку уже в период обучения грамоте увидеть орфографическую систему из ее ядра, центра, откуда видны не все тупики и закоулки, но зато отчетливо прослеживаются основные магистрали. Такой подход к системе обучения орфографии будет подробно рассмотрен в главе 4, пока же проверьте себя, как Вы поняли общий смысл сформулированной выше идеи.

?

Что, с Вашей точки зрения, правильнее делать в период обучения грамоте, если заботиться о формировании у детей орфографической рефлексии (знание о своем знании и незнании): как можно раньше начинать тренировать первоклассников в проверке «опасных мест», например безударных гласных, или достаточно долго поощрять письмо с «дырками», т. е. с пропуском букв, обозначающих звуки в слабых позициях (в первую очередь безударных гласных)?

Выбор исходных понятий — это важнейшее условие открытости понятийной системы до детального знакомства с ней. В начале обучения должны быть положены предельно общие понятия, ядерные, центральные для данной системы, те, из которых система может быть постепенно выведена.

Введение и каждый шаг конкретизации понятий происходят посредством **учебных задач**. «Поставить перед школьником учебную задачу — это значит ввести его в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий» (*Психологический словарь.* — 1983. — С. 386). Казалось бы, все в этом определении просто и обыденно. Разумеется, обучая ребенка, к примеру, выделять корень в конкретном слове, учитель стремится передать ученику общий способ выделения корней в любых словах, а не только правильно разобрать данное слово. Но становится ли цель учителя целью ребенка, стремится ли сам школьник научиться выделять корни слов, или он, как дошкольник, удовлетворяется конкретным правильным результатом (за который его, собственно, и хвалят)? В том-то и беда, что общие способы действия (со словом, предложением, орфограммой) зачастую не становятся реальным содержанием работы детей, если мышление остается дошкольным — ориентированным на достижение конкретно-практических результатов.

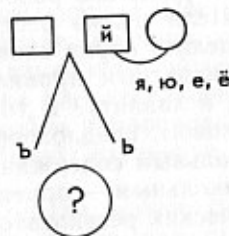
Переориентация детского мышления с результатов на способы действия возможна лишь в процессе решения учебных задач. Но что значит **поставить перед ребенком задачу**? Ее недостаточно просто выдвинуть — задача, сформулированная учителем, должна быть принята учеником, т. е. стать его собственной задачей. Вопрос, на который предстоит ответить на уроке, должен стать собственным вопросом ученика, иначе он получит от учителя ответ на незадаанный, не интересующий его вопрос и распорядится этим ответом так, как любой человек распорядится случайной информацией, которую он сам не искал, не запрашивал: может быть, заинтересуется, может быть, «пропустит мимо ушей». Постановка учебной задачи связана с двумя принципиально важными «открытиями» учеников (советуем их зафиксировать): 1) они должны обнаружить, что чего-то не знают (не владеют способом решения какой-то задачи); 2) они должны хотеть решить эту задачу, стремиться к ее решению.



? Соответствуют ли этим требованиям приведенные ниже формулировки целей уроков: «Сегодня мы познакомимся со словами, которые отвечают на вопрос «что делать?»»; «Сегодня мы узнаем новое орфографическое правило»; «Сегодня мы потренируемся в правописании окончаний глаголов»; «Сегодня мы повторим состав слова»? Можно ли всякое задание, сформулированное учителем, считать учебной задачей? А какое можно?

Вероятно, Вы сами уже пришли к пониманию того, что далеко не любое задание, выполняемое детьми на уроке, есть учебная задача. И, новыми глазами посмотрев на приведенное выше определение учебной задачи, недоумеваете: как же сделать, чтобы ребенок ощутил необходимость узнать то, что он еще не знает? Покажем это на примерах.

Тема «ь и ъ разделительные знаки». Еще в букварный период обучения дети могут поставить (но не могут решить!) следующую орфографическую задачу: какой из двух разделительных знаков нужно писать, когда после согласного слышится звук [й], а за ним — гласный. (Напомним, что в этой позиции звуки ь и ъ не имеют никакого отношения к обозначению мягкости и твердости согласных. Выбор одного из двух разделительных знаков на слух невозможен.) Эту проблему дети фиксируют в схеме, где в данном случае квадратом обозначен согласный, а кружком — гласный звук.



Теперь, встречаясь со словами, в которых есть такое сочетание звуков, первоклассники вынуждены либо обращаться к учителю с вопросом: «Какой разделительный знак писать в этом слове — твердый или мягкий?», либо записывать слова со знаком вопроса: *в?ехал, в?юга...* или дробью: *в  $\frac{ь}{ъ}$  юнок*. Во II классе, научившись выделять корни слов, дети в состоянии относительно самостоятельно ответить на этот вопрос.

Урок может начинаться с диктанта слов с разделительными знаками, во время которого восстанавливается сама проблема выбора между двумя разделительными знаками и схема, фиксирующая эту проблему. Долго длящаяся ситуация неполноты знания, незавершенности записи создает достаточное мотивационное напряжение для того, чтобы класс принял поставленную учителем задачу урока. А учитель предлагает классу

попытаться решить задачу о том, как в каждом конкретном слове выбирать нужный разделительный знак, самостоятельно. Но дает подсказку: предупреждает, что выбор знака зависит от его места по отношению к корню слова. Теперь детям предоставляется возможность провести небольшое исследование: выделить в словах, записанных на карточках, корни слов, а в предложенной схеме обозначить место ь и ъ: до корня, в корне, за корнем.

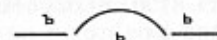
свинья  
вьюнок  
объелся

лисья (нора)  
отъехал  
выюга

Вьетнам  
съезжился  
стулья



Работа с карточками проводится самостоятельно, группами по 3—4 человека. Каждая группа получает одну карточку. Сообщая дети подбирают однокоренные слова, выделяют корни, в схеме фиксируют свои наблюдения над местом разделительных знаков в словах. Каждая группа, закончившая работу, записывает свой результат на доске. Выводы групп получаются поразительно однородными:



Если какая-то группа детей предлагает иное, особое решение, класс заслушивает полное доказательство (ибо в ситуации поиска истины всегда возможно несколько разных и равноценных точек зрения). После того как класс принимает общее решение, зафиксированное в схеме, выводится, т. е. как бы считается только перед корнем, разделительный ь — в корне и за корнем. (Позднее, познакомившись с полным составом слова, дети сформулируют это правило более лаконично.)

Второй пример учебной задачи иллюстрирует введение грамматического понятия «падежное изменение имен существительных». Трудность содержательного введения этого понятия состоит в том, чтобы «озадачить» детей, найти такую точку зрения, с которой в самом явлении падежного изменения можно увидеть что-то удивительное, загадочное, непонятное, о чем можно спрашивать и размышлять. Дело в том, что для русского ребенка падежное изменение — нечто слишком обыденное, слишком само собой разумеющееся, давно ставшее произвольным, автоматическим, а потому ускользающим от сознания. Найти в тексте изменения одного и того же слова, сравнить их, выделить окончания и умозаключить, что окончания существительных изменяются для связи слов в предложении, — это занятие столь тривиальное, что оно едва ли возбудит познавательный интерес к слож-

ному языковому явлению. Увидеть новизну, странность, сложность падежных изменений помогает позиция иностранца: а) не ведающего о таком явлении; б) по-другому связывающего слова в предложении.

«Иностранец» пишет на доске лишь одно слово, обещая сообщить о себе все остальное, «если у присутствующих леди и джентльменов возникнут какие-либо вопросы». Слово *приплыл*, написанное в центре доски, поневоле вызывает ряд чисто синтаксических вопросов: кто? куда? на чем? когда? с кем? и т. д. «Иностранец» фиксирует эти вопросы и отвечает на них скупой и немногословно:



Учитель, конечно, откроет детям, что *аск* означает вопрос, а *ноледж* — знание и, вероятно, к нам из порта Знаний прибыл знаменитый капитан — спрашиватель, который плавает по всему свету и стремится все узнать. А что он нам сейчас сообщил? Дети «переводят» запись капитана: «Корабль капитана Аска приплыл из порта Ноледж в порт Русский язык в октябре 1988 года».

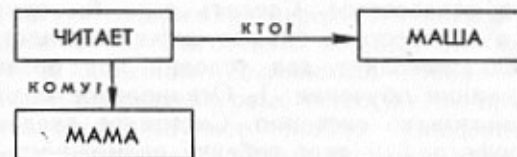
Капитан. Нельзя сказать капитана Аска! Я не женщина! Я есть мужчина — капитан Аск. Нельзя дразнить знаменитый капитан! Я выучил весь русский словарь, чтобы говорить с школьниками... Почему вы улыбаться?

Дети. Капитан Аск, Вы знаете много русских слов, но еще не умеете говорить по-русски правильно.

Капитан. А почему ты кушать окончание? Я знать много слова, а ты сказать слов...

На такой забавной сюжетной канве можно помочь детям увидеть в слишком привычной, а потому скучной грамматике родного языка много странного и удивительного, но этого недостаточно. Нужны средства, с помощью которых мимолетные удивления можно зафиксировать и изучить в «чистом виде», — грамматические схемы. Капитан Аск ввел класс не только в ситуацию необходимости обсуждения синтаксической функции падежных окончаний, проблемы исходной формы слова (данной в словаре) и прочих словоформ, но ввел и новый язык — язык синтаксических схем. Чтобы понять суть этого языка, дети срав-

нивают две записи: одну сделал сам капитан, другую — переводчица, записавшая речь капитана: 1) *Мама читает Маша*. 2)



Какую из этих записей можно «перевести» на правильный русский язык однозначно, а в какой смысл ситуации остается неясным? Записывая разные предложения «на языке капитана Аска», дети могут сами вывести все многообразие падежных вопросов русских существительных. Таблица падежей в учебнике, упорядочивая полученные детьми знания, перестанет быть чисто формальным наглядным пособием.

Сформулируем **принципы постановки учебной задачи**:

1. Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем чтобы последующие темы выступали для детей как конкретизация, уточнение первой темы.

2. Прежде чем вводить новое знание, необходимо создать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3. Не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности подвести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4. Определение или правило (словесная формулировка нового знания) должны появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать правило (определение) детям легче, считывая его со схемы. Это даст возможность не заучивать правила, а каждому ребенку формулировать его своими словами.

5. Логика перехода от задачи к задаче должна быть ясной и открытой для учеников. Если учителю удалось поставить учебную задачу правильно, то ученики смогут, получив ответ на первую задачу, почти самостоятельно поставить следующую.

**Задача 4.** Выберите любую тему из курса русского языка, постройте ее введение в форме учебной задачи. Напишите план урока, опираясь на сформулированные принципы.

**Задача 5.** Студент на экзамене отвечал на вопрос, вынесенный в название данного параграфа: «Особенности содержания обучения, формирующего умение учиться». Оцените его ответ по приведенным ниже тезисам. Исчерпал ли студент тему? Какие дополнительные вопросы Вы задали бы ему на месте экзаменатора?

«Умение учиться, или учебная самостоятельность ребенка, проявляется не в том, что ученик может в одиночку, выполняя до-



машнее или контрольное задание, **воспроизвести** то, чему его научил учитель. Учебная самостоятельность — это прежде всего способность выходить за границы известного, заученного и двигаться дальше — в неизвестное. Сделать хотя бы один самостоятельный шаг в неизвестное сможет даже шестилетний ребенок, если учитель выполнит два условия при организации понятийного содержания обучения: 1. Осваиваемое содержание должно быть организовано системно. Системное введение, например, русской орфографии дает ребенку возможность видеть перспективу, цель обучения, знать о собственном незнании. Так, таблица Менделеева позволила предсказать свойства еще неизвестных науке элементов. 2. Путь ребенка по системе лингвистических понятий должен начинаться с ключевых, исходных понятий, из которых остальные понятия логически выводятся. Исходное понятие подобно вышке, на которую путник взбирается, чтобы сориентироваться в незнакомой местности, не плутать наугад».

Без правильной организации содержания начальное обучение в принципе не сможет решить своей главной развивающей задачи: развить у детей учебную самостоятельность, умение учиться. Но к отбору содержания проблема не сводится.

**Задание 6.** Попробуйте самостоятельно сформулировать те требования к обучению, воспитывающему умение учиться, которые относительно независимы от выбора содержания обучения. Прочитав следующий параграф, вернитесь к своему ответу и решите, надо ли его дополнить.

### УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

Вопросы чему и как учить всегда решаются в единстве. В предыдущем параграфе ключевое требование к содержанию начального обучения, развивающего умение учиться, мы сформулировали так: «Ребенку должна быть открыта **система лингвистических понятий**». В том параграфе был затронут вопрос о том, как, в какой форме передать ребенку это содержание.

**?** Какая рекомендация была выдвинута?

Рассмотрим теперь вопрос об организации обучения более подробно. При ответе на него ключевыми будут слова **учебное сотрудничество**.

### УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО СРЕДИ ДРУГИХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ

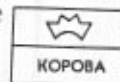
Сотрудничество, взаимодействие с другим человеком — это единственный способ освоения, присвоения культуры. Но культура многоуровневая, разнородна. И столь же разнородны формы

сотрудничества, погружаясь в которые ребенок осваивает различные слои культуры. Наиболее точно отношение культурного содержания, подлежащего освоению, и формы сотрудничества, в которой это содержание передается новым поколениям, сформулировал Л. С. Выготский: «Новый тип обобщения требует нового типа общения» (Выготский. — 1984. — С. 356).

В школе ребенку впервые в его жизни предлагается освоить систематическое научное знание. Следовательно, школьник должен быть включен в новые формы сотрудничества со взрослым, а иначе это знание не будет присвоено.

**?** Какие новые, незнакомые детям до школы способы сотрудничества предлагает учитель первоклассникам? Для ответа на этот вопрос воспользуйтесь сведениями по возрастной психологии (см. табл. на с. 36—37).

**Задание 7.** Попытайтесь среди названных ниже примеров сотрудничества учителя с учениками найти младенческие, детские, игровые, собственно учебные: 1. Учительница улыбается классу, просит всех посмотреть на нее, встречается глазами с детьми. 2. Учительница пишет на доске образец буквы, дети в воздухе повторяют ее движение. 3. Учительница просит детей назвать букву, которая заблудилась в слове



4. Учительница диктует слово орфогра-

фически, дети пишут, проговаривая шепотом каждый звук. 5. Учительница диктует слово орфоэпически и просит детей, прежде чем писать, спросить про все «опасные» буквы. 6. Учительница хочет, чтобы дети сели ровно, и говорит: «У меня в классе все девочки сегодня принцессы, а мальчики все офицеры!» 7. Учительница дает образец произнесения слова «с ударением», класс хором повторяет ее интонацию. 8. Учительница просит списать с доски без ошибок предложение «Я ошибок не лублю!». 9. Учительница во время диктанта гладит Вову по голове и шепчет ему, что он очень хороший мальчик и у него все получится. 10. Учительница просит детей встать парами и при помощи ног, рук или изменения позы составлять буквы, которые она называет.

Размышляя над этими эпизодами, Вы убедились, что и непосредственно-эмоциональная, и предметно-деловая, и игровая формы сотрудничества составляют реальную основу общей жизни и совместной работы учителя с классом и обязательно должны присутствовать на уроке. Однако дошкольные формы сотрудничества являются необходимым, но недостаточным условием освоения специфического содержания учебной деятельности — системы научных понятий. Способ-

**Возрастная периодизация форм сотрудничества ребенка со взрослым**

Возрастной период	Ведущая деятельность	Содержание (предмет) деятельности	Форма сотрудничества	Основные психические новообразования	Вклад каждого возраста в учебную деятельность	Последствия гипертрофии каждой возрастной тенденции
1	2	3	4	5	6	7
Младенчество	Непосредственно-эмоциональное общение	Единение с другим человеком как источником любви, понимания, принятия	Непосредственно-эмоциональное общение с любящим взрослым	Базисное доверие к людям и к себе, потребность в общении	Доверие к учителю, потребность в установлении отношений с ним	Потеря предмета сотрудничества, уход в межличностную коммуникацию, склонность к гиперопеке
Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Способы использования орудий труда, предметов и различных знаков	Имитация действий взрослого	Различные умения, способность к имитации	Способность и склонность подражать действиям учителя	Некритичность, исполнительские установки, неспособность к самоконтролю и самооценке, отсутствие потребности в анализе образов
Дошкольное детство	Игра	Смысл и нормы человеческих отношений	Совместное построение игрового замысла и его реализация	Воображение, способность к согласованным действиям с другими людьми	Готовность к учебной дискуссии и совместному решению задач, требующему согласования разных точек зрения	Потеря направленности на результат, самоценность процесса деятельности, своеволие в выборе цели



Возрастной период	Ведущая деятельность	Содержание (предмет) деятельности	Форма сотрудничества	Основные психические новообразования	Вклад каждого возраста в учебную деятельность	Последствия гипертрофии каждой возрастной тенденции
1	2	3	4	5	6	7
Младший школьный	Учебная деятельность	Системы научных понятий, общие способы мышления и действия	?	Рефлексия (знание о границе своего знания), умение учить себя с помощью взрослого	Юношеское умение учиться самостоятельно	Преобладание теоретических интересов к принципам решения при безразличии к исполнению, познавательная пристрастность





лиз образца, выявление его существенных характеристик. Вот перечень учебных умений: правильно сидеть за партой, протяжно и усиленно произносить звуки при звуковом анализе, давать характеристики звуков, каллиграфически правильно писать букву, обнаруживать в слове орфографически «опасное» место... Дополните каждую группу умений примерами.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### Сотрудничество детей с учителем

Учебное сотрудничество учителя с учеником есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию.

Умение учиться как индивидуальная способность вначале существует лишь в совместной, разделенной между ее участниками форме: в форме учебного сотрудничества. Итак, учебное сотрудничество и умение учиться — это начало и конец одной и той же способности. Умеющий учиться — это попросту тот, кто умеет вступать в учебные отношения с любым источником знаний, умений, навыков — с книгой, кинофильмом, музейным экспонатом, с каким-нибудь фактом культуры, с лектором, коллегой, с любым умелым и знающим человеком. Первым таким источником для ребенка, как правило, оказывается учитель начальной школы. Умение сотрудничать с учителем, который не только хранит искомое знание, но и специально обучен его передавать, — вот тот начальный уровень развития умения учиться, который может и должен быть достигнут младшими школьниками.

**?** По какому критерию можно судить о том, что ребенок умеет вступать со взрослым в учебные отношения? Попробуйте найти этот критерий методом аналогий. Вспомните, как дети самостоятельно и инициативно вовлекают взрослого в общение, игру, совместные занятия. А по каким признакам и в каких ситуациях учитель может судить о том, что дети приглашают его к сотрудничеству, т. е. умеют и стремятся учиться у взрослого?

О полноценном сотрудничестве ни дошкольника, ни школьника нельзя говорить до тех пор, пока ребенок не обнаруживает способности самостоятельно, по собственной инициативе строить новый вид взаимодействия со взрослым, вовлекать взрослого в сотрудничество. Не удивляет ли Вас, что этот общий закон психического развития постоянно нарушается в сегодняшней школе: детей, которые обнаруживают инициативу в учебном сотрудничестве, сами приглашают к такому сотрудничеству учителя (задают вопросы о строении или истории языка, высказывают догадки, опережая учебные планы, делятся своими лингвистическими наблюдениями), до обидного мало. А ведь этот

редчайший сегодня тип ученического поведения при определенной организации учебного сотрудничества должен быть возрастной нормой развития младших школьников.

В каких случаях ученику (ребенку, умеющему учиться — вступать со взрослым в учебные отношения, т. е. владеющему учебным сотрудничеством) нужен учитель — носитель норм мышления и деятельности? В каких случаях ученик самостоятельно и по собственной инициативе должен вовлекать взрослого в учебное сотрудничество? В ситуации, когда ребенок, столкнувшись с новой задачей, убедился, что эта задача действительно новая, т. е. он не знает способов ее решения.

А как в принципе может действовать человек, когда он попал в новые условия и выяснил ограниченность собственных возможностей? В такой ситуации есть лишь три варианта действия (и множество вариантов ухода от действия): 1) создать, изобрести новый способ; 2) найти недостающий способ в книгах (справочниках, учебниках); 3) узнать о нужном способе действия у человека, владеющего им.

Первый и второй варианты встречаются у отдельных младших школьников, и в этих случаях мы говорим об одаренности или об опережающем развитии. Третий путь — норма для младшего школьника, владеющего учебным сотрудничеством. Что же должен уметь ученик для того, чтобы обратиться к взрослому как к учителю, вступить со взрослым именно в учебные, а не какие-либо иные отношения: 1) выделить в задаче принципиально новые условия; 2) провести анализ имеющихся у него средств и способов действия применительно к новым условиям; 3) зафиксировать несоответствие условий задачи и наличных способов действия; 4) указать на это противоречие взрослому (разумеется, каждому элементу учебного сотрудничества надо специально обучать). В переводе на житейский язык учебное обращение к взрослому означает следующее: ребенок знает, чего он не знает; хочет это узнать; указывает учителю, чему именно он хочет научиться, где нуждается в помощи и в какой помощи. Пример: ученик, умеющий проверять орфограммы только в корне, пишет слово *пылесос* и обращается к учителю: «Здесь безударная гласная между двумя корнями. (Выделено новое условие.) Я могу ее проверить родственным словом *пылинка*. (Проба известного способа.) Но я не знаю, можно ли так проверять орфограмму за корнем. (Запрос учителю: действует ли данное средство за пределами той ситуации, в которой оно до сих пор применялось?)»

Чтобы представить себе, как по крупицам строится самостоятельная и разумная форма обращения ученика к учителю, рассмотрим эпизод урока чтения в классе шестилеток, где подобная форма сотрудничества возникает впервые. (К этому моменту обучения дети уже знают, что буквы гласных обозначают мягкость и твердость согласных на письме.)

**Задание 12.** Читая запись урока, выделяйте те моменты, где учитель действует нестандартно: не дает готовых оценок или образцов действия, а намеренно «озадачивает» детей, помогая им освободиться от стереотипов школярского поведения.

Учитель. Сколько звуков обозначает буква «эль»?

Дети. Два звука: твердый согласный (л) и мягкий согласный (л').

Учитель. Я загадала слово. Оно начинается на букву «эль». Назовите первый звук этого слова.

Маша. Ллл.

Учитель. Почему?

Маша. Л'л'л'.

Учитель. Почему?

Маша молчит.

Учитель. Маша, ты можешь точно определить, с какого звука начинается мое слово?

Маша (*смущенно, тихо*). Нет... Я не знаю...

Учитель. Ребята, Маша не знает, с какого звука начинается мое слово. А вообще это можно точно определить по первой букве?

Илья. Я могу: лллллллл!

Учитель. А почему не л'л'л'? Кто может совершенно точно назвать первый звук, не гадая?

Еще несколько детей пытаются и отказываются от своих попыток. Наконец учителю, кажется, удалось подвести класс к ошеломляющему выводу: никто (!) не может по букве согласного точно определить, мягко или твердо она читается. Но нет: в классе поднялась еще одна рука.

Дети (*с надеждой*). Сережа угадал! Спросите Сережу!

(Смелчак и упрямец Сережа лично убеждается в том, что на букве «эль» не написано, твердо или мягко ее надо произнести. И в классе на миг устанавливается пристыженное, виноватое молчание: «Мы не смогли ответить на вопрос учителя!»)

Учитель. Ребята, вы не виноваты. На мой вопрос сразу не ответит даже настоящий ученый. Но вы можете меня спросить о какой-то другой букве, которая подскажет вам, как читать «эль» — мягко или твердо. Спрашивайте!

Оксана. А какой вопрос Вам задать?

Максим. Знаю! Я знаю! У Вас в слове дальше буква а?

Учитель. Молодец, Максим! Твой умный вопрос нас всех вывел из тупика! Отвечаю: нет, не буква а.

Дети (*наперебой*). И? Я? У? Е?

Учитель. Не стоит гадать. Спросите меня совсем по-умному. Так, чтобы я сама назвала следующую букву.

Олеся. Какая гласная буква стоит сзади «эль»?

Учитель. Отличный вопрос, его-то и надо было мне задать сразу. Отвечаю: буква е. Теперь кто может точно назвать первый звук в моем слове?

Радостный хор. Л'л'л'л'л'л'... Лена. Лето. Лес. Лесенка...

Учитель. Отлично. А следующее мое слово начинается на букву «тэ». Хором назовите первый звук.

Часть детей немедленно попадает в эту «ловушку». Но по крайней мере треть класса, сияя, тянут руки.

Наташа. Нельзя угадать точно! Надо знать, какая дальше буква.

**Задание 13.** Предположите, каков следующий вопрос учителя, задача которого укрепить детей в учебном (неисполнительском, нестереотипном) способе ответа на любой вопрос учителя. Какой следующий вопрос задали бы Вы классу? Есть ли смысл и почему в таком задании: «Мое слово начинается на букву у. Назовите первый звук моего слова»? Какие варианты детских ответов здесь возможны?

Так за 10 минут урока класс прошел три ступени ученичества. Многие шестилетки как настоящие дошкольники начали с гаданий. Для них решить задачу, т. е. прийти к ответу путем цепочки рассуждений, недостижимо (и даже менее ценно), чем сразу назвать результат. При этом дети охотно рассказывают, как они получили такой результат: «Я очень хорошо подумал»; «Я очень внимательно посмотрел и сразу понял»... Трогательна вера ребенка в то, что если очень постараться (хорошо подумать, быть внимательным), то будешь хорошим учеником, который сразу отвечает на любой вопрос учителя. В основе этой детской веры лежит игровое отношение к учителю, к своей роли хорошего ученика. Ритуал игры в школе строго формализован: учитель спрашивает, ученик отвечает. По правилам этой игры учитель может похвалить ученика (поставить «пять»), но имеет право и не одобрить или усомниться, спросить: «Почему?» Тогда ученик должен исправиться и снова получить или не получить одобрение...

На описанном выше уроке дети поднялись с игровой, дошкольной ступеньки гадательного отношения к заданию учителя на следующую, более содержательную ступень. Назовем ее школьной, школярской (еще не учебной!). Школярство развивается там, где учебные отношения со взрослым постоянно и полностью подменяются предметно-деловыми по формуле: «У меня не получается» или (в более оптимистичном варианте) «А у меня хорошо?». Обращаясь к взрослому с такими словами, ребенок инициативен, он активно запрашивает взрослого о помощи. Но школяр не видит причин своих затруднений, он предоставляет взрослому его неоспоримые права разобраться в том, что и почему не получается у ребенка, и указать выход. (Очень характерен вопрос Оксаны: «А какой вопрос Вам задать?») Школяр адресуется к взрослому как к универсальному помощнику и защитнику во всех случаях жизни, т. е. неспецифически, не как ученик, стремящийся обучиться новому, а как малыш, попавший в затруднение.



Для дошкольного предметного сотрудничества (лежащего в основе школярства) нехарактерен анализ образцов действия взрослого. Образец воспринимается глобально и имитируется во всех его свойствах, как существенных, так и несущественных. И это естественно, если взрослый — носитель этого образца — воспринимается ребенком как универсальный защитник и помощник, который все знает и все может. Отсюда и проистекает тенденция доверять ему безоговорочно, некритично принимать его точку зрения, следовать указаниям, воспроизводить его действия.

Школярское «растворение» ребенка в авторитете взрослого, основанное на любви и доверии, а не на анализе и понимании, не раз наблюдал каждый педагог. Так, после объяснения задания учитель спрашивает: «Все понятно? Что надо объяснить? Какие есть вопросы?» «Все понятно», — отвечают дети и верно повторяют задание. «Тогда начинайте работать». «А что надо делать?» — обязательно спросит кто-нибудь из класса...

Парадокс школярской прилежности и исполнительности (уходящей корнями в раннее детство) состоит в том, что для школяра главным в ситуации затруднения является не задача, а учитель, задавший эту задачу. Школяр действует не по логике задачи, а по логике отношений со взрослым — отношений подчинения требованиям, исполнительности. Перед образцовым, всезнающим взрослым ребенок ощущает себя маленьким, неумелым, ожидает от взрослого совершенно определенной помощи: готовых образцов и инструкций, которые с охотой исполняет. Заметим, что школяр с его имитационными установками оказывается безоружным и беспомощным только в ситуации **учебной задачи**, требующей от ребенка **поиска новых способов действий**. (Этим учебная задача отличается от задачи конкретно-практической, предполагающей **применение** изученных способов действия.)

Для ученика, обращающегося к учителю за совершенно конкретной помощью (в отличие от школяра, который нуждается в глобальной поддержке), главным в ситуации затруднения является задача. Ее анализом, обнаружением точки «разрыва» собственных действий ребенок и занят, а учитель ему нужен для того, чтобы четко зафиксировать и преодолеть этот «разрыв». Ученик, ориентированный на логику задачи, ищет причины трудностей не в своей неумелости, а в условиях задачи: «Здесь недостает данных». Вместо школярского: «У меня не получается» — возникает ученическое: «У меня получится, если я узнаю то-то и то-то». **Школяром, объектом обучения**, существом, готовым быть обучаемым: имитировать готовые образцы, следовать инструкциям, исполнять требования (заведомо правильные и справедливые), — ребенок либо приходит в школу, либо становится после недолгого периода школьной адаптации. **Учеником, субъектом учебной деятельности**, тем, кто хочет и умеет учиться у взрослого, ребенок становится, вступая в учебное сотрудни-

чество. Далее будут описаны три типа учебных заданий, специально предназначенные для упражнений детей в инициативном учебном сотрудничестве с учителем. Это задания: 1. Воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления. 2. Тренирующие в обнаружении границы собственных знаний. 3. Формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию.

**Задание 14.** Советуем начать ведение методической карточки, в данном случае приемов организации учебного сотрудничества. При этом не ограничивайтесь переписыванием заданий. На карточке следует указывать не только тему, при изучении которой каждое задание можно использовать, но главное — комплекс обучающих, развивающих, воспитательных целей. К каждому из приведенных ниже заданий постарайтесь составить свое аналогичное задание, применимое к другой теме курса.

1. Задания, воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления.

1) Задания-«ловушки», различающие ориентацию ребенка на задачу и на действия учителя. Учитель задает вопрос и, работая вместе с классом, предлагает неверный ответ (или присоединяется к детскому неверному ответу). Дети либо повторяют ответ учителя, либо дают свой собственный ответ — верный или неверный. Например: «Посчитайте, сколько звуков в слове *Москва*. Пальчиками покажите ответ... Шесть. И у Лени шесть. И у Вовы шесть. А у меня семь. Кто со мной согласен?» В классе обязательно поднимется несколько рук, но обязательно поднимется и ропот протеста. Для учителя это способ портативной диагностики и коррекции школярских ориентаций в классе. Для ребенка — ситуация, обнажающая необходимость неимитационного поведения на уроке, необходимость постоянного сопоставления своей собственной и любой другой (в том числе и учительской) точки зрения, высказанной в классе. Это — воспитание привычки доверять себе не менее, чем учителю, ни с кем не соглашаться просто так, не подумав. При анализе поведения детей, спешащих присоединиться к учительской точке зрения (как и во всех остальных ситуациях, воспитывающих учебное сотрудничество), основной акцент должен быть сделан не на предметной стороне задания — на выяснении результата, а на правильном или неправильном способе действия детей.

2) Задания-«ловушки», различающие понятийную и житейскую логику. Некритичное, не основанное на полном понимании принятие позиции учителя не вытесняет полностью собственную, житейскую, плохо осознаваемую точку зрения ребенка на слово до тех пор, пока обе эти точки зрения не будут выведены «в поле ясного сознания» через их прямое, явное противопоставление. Житейская точка зрения на слово плохо различает форму и значение слова. С житейской точки зрения слово *змея* длиннее,

чем слово *червячок*, «потому что змея длинная»; слово *сторож* не родственно слову *сторожка*, «потому что человек и дом не могут быть родственниками»; слово *ленился* — не глагол, «потому что глагол отвечает на вопрос что делать?, а ленился — это ничего не делать» (мы цитируем ответы учащихся). Лишь за счет обнажения этой плохо осознаваемой житейской логики, обнаруживая ее противоречия с логикой научных понятий, ребенок может ее по-настоящему изжить. И только тогда он добровольно и сознательно (а не под давлением учительского авторитета) примет иную — понятийную точку зрения на слово. Приведем примеры заданий и вопросов, сталкивающих житейскую и понятийную логику:

«Сколько звуков в слове *пять*?» (В I классе Вы можете услышать два ответа: «Три звука: п'-а-т'» или «Пять звуков: раз-два-три-четыре-пять».)

«Что получится, если слово *четыре* разделить пополам?» (Даже во II классе возможны такие ответы: «Получится чет-ыре» или «Получится два и два».)

«Какое слово длиннее: слово *усы* или слово *усики* (кот или кит, карандаш или карандашик, час или минута, мышка или мишка)?»

«Сравни по звуковому составу слова *слон* и *муравей*. У какого слова звуковой домик (схема) больше?»

«Есть ли мягкие согласные звуки в слове *подушка*? Есть ли твердые согласные в слове *кирпич*?»

«Правда, что *корова* и *теленочек* — родственные слова?»

«Слово *лош-дь* я предлагаю проверить словом *конь*: ведь эти слова означают одно и то же».

Высшим достижением второклассников при работе с последним заданием было рассуждение такого рода: «Если бы мы были на уроке природоведения, то там конь и лошадь — родственники. А на уроке русского языка мы говорим о словах, а не о животных. Эти слова не родственные, потому что...»

Такое отчетливое различие разных точек зрения на слово можно воспитать у младших школьников, если практически на каждом уроке ученики работают с заданиями-«ловушками».

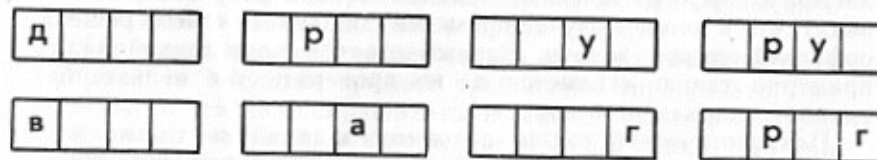
3) Задания, не имеющие решения, воспитывают небуквальное, неисполнительское отношение к заданию учителя. Пример: «Поставьте пальчик на тот звуковой домик (схему), где живет слово *Петя*». Перед учениками — две звуковые схемы: из трех и пяти звуков. «Исполнители» делают в точности то, что требует учитель: ставят пальчик на одну из схем. Настоящие ученики отказываются выполнять задание, так как оно невыполнимо.

Еще один пример: «Найти, для какого слова окажется проверочным слово *пять*: *опята*, *пятница*, *пятнышко*, *пятнистый*». «Исполнитель», хорошо усвоивший понятие «корень слова», скорее всего, назовет слово *пятница*. Знающий ученик воз-

разит: «Корень этого слова не надо проверять: в нем нет безударных гласных».

2. Задания, требующие четкого осознания учеником границы своих знаний, своих возможностей.

1) Вот простейшее (для шестилеток в первые месяцы обучения) задание, позволяющее определить, способен ли ребенок ориентироваться на объективную возможность (или невозможность) действовать, или он склонен действовать неразумно, наугад. «Все карточки, — говорит учитель, — надо разложить на две группы: со «спрятанным» словом *друг* и со словом *враг*. Но если нельзя понять, какое слово «спрятано», такие карточки надо положить отдельно».



2) Границы применения правила проверки безударных гласных в корне слова надо учитывать при выполнении такого задания: «С помощью однокоренных слов проверь безударную гласную только там, где это нужно и можно сделать: *к-рандаш*, *рыб-лов*, *в-сенний*, *п-ход*, *перекр-сток*».

3) Задания, имитирующие позицию учителя, также приучают детей ориентироваться на границы знаний: «Первоклассники научились обозначать мягкость согласных на конце слов. Выпиши слова, которые можно предложить детям для записи: *речь*, *мяч*, *конь*, *вещь*, *плащ*, *встать*, *любишь*, *соль*, *прочь*, *на-день...*»

Следующие два задания учат детей рассматривать знакомый предмет (орфографические правила — известные и неизвестные) с особой, нестандартной позиции. Такой взгляд со стороны помогает яснее осмыслить собственную точку зрения, утвердиться в ней.

4) В ЭВМ ввели программу всей русской орфографии. Но некоторые блоки программы испорчены. Сформулируй орфографические правила, которые надо запрограммировать заново, если машина сделала такие записи: а) «Мамонт с валился въяму»; б) «Идет казел махнатый, идет барадатый, ражищами размахивает». Правильно напиши предложения.

5) Петя научился писать в пять лет. Никаких правил он еще не знает и пишет так: «Жэня ушол в чящю леса и нашол там рыжыки». Папа сказал Пете: «Ты, сынок, правил не знаешь!» А Петя ответил: «Я писал по своему правилу!» Каким правилом пользовался Петя? (Ответ: «После твердых согласных пишу а, о, ы..., после мягких — я, ю...»)

Проверить, научились ли дети четко определять границы при-



менения того или иного правила, можно с помощью заданий такого типа.

6) Дети читают диалог, записанный на доске, и заканчивают его предложением (письменно) от своего имени.

Учитель. Вставьте пропущенную букву: за окн-ми.

Витя. Надо писать о. Проверочное слово за окном.

Учитель. Кто согласен с Витей?

Вера. Надо писать а. Проверочное слово из окна.

Учитель. А ты с кем согласен — с Верой или с Витей?

Я. ...

Если ученик III класса пишет: «Я согласен с Верой, потому что пишется за окнами», это означает, что он практически справляется с орфографической задачей (знает результат), но не видит, что в данном случае применен ошибочный способ решения орфографической задачи. Верный ответ к приведенной задаче примерно таков: «Пишется а, но проверять так нельзя: безударная гласная не в корне».

Психологический смысл подобных заданий не только и не столько в том, чтобы разнообразить орфографическую тренировку. Главное, что такая работа даст детям, — это способность определять границы своих возможностей, а это уже шаг на пути к правильному, собственно учебному сотрудничеству с учителем.

3. Задания, формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию.

1) Задания с недостающими данными. Примеры таких заданий:

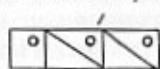
«Существительное кончается на букву ш. Нужен ли ь?»

«В слове шесть звуков. Сколько в нем слогов?»

«К какой части речи принадлежит слово рабочий?»

Отвечая на вопросы, ребенок должен не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных — достроить саму возможность предстоящего действия. Например, на вопрос: «В каком падеже стоит слово небо?» — ребенок должен ответить вопросом: «Из какого предложения взято это слово: Я смотрю на небо или Небо хмурится?»

Универсальный способ постановки задач с недостающими данными, позволяющий применять такие задания часто, предполагает использование схем, которые необходимо уточнить с помощью дополнительных вопросов. Например: дана нераскрашенная схема слова:



Задав один вопрос учителю, надо

определить, к какому из двух слов (осина, акула) подходит эта схема.

Аналогичный вид работы со схемой : с по-

мощью одного вопроса надо найти слово, подходящее к схеме (сло-

ва пронесла, придумает, перелетная, обложка, записка, подснежники).

2) Для воспитания привычки «спрашивания» у учителя необходимы задания, переворачивающие традиционную вопросно-ответную форму общения между учителем и детьми. Необходимы задания, в которых спрашивают дети, а отвечает учитель. Например: «Я загадала одну из букв русского алфавита. Чтобы узнать мою букву, вы можете задать мне не более семи вопросов».

Вариант игры в вопросы, применимый на всех этапах изучения грамматики: «Я загадала слово. Задавайте любые вопросы о слове, но ничего не спрашивайте о его значении!» Дети могут спрашивать о звуко-буквенной форме слова, о его составе, просить назвать слово с такой же приставкой, короче, активно применять все свои знания о языке, задавая вопросы учителю.

3) Для того чтобы ребенок не только овладел самой вопросной формой (в ситуации прямого требования спрашивать), но и сам искал, о чем надо спрашивать, нужны ситуации открытого незнания, т. е. ситуации, в которых дети точно знают, что они этого не знают. Такова многолетняя ситуация письма с пропуском слабых позиций. Немало и других возможностей длительного открытого незнания для младших школьников дает нам русская орфография. К примеру, в букварный период изучается правило написания гласных после согласных, непарных по твердости-мягкости. Но при этом обходится молчанием случай обозначения звука [о] после шипящих. Между тем даже шестилеткам полезно показать, что после шипящих может быть и о, и ё, поэтому лучше не писать наугад, а всегда спрашивать у учителя. Эта ситуация открытого незнания будет существовать до конца V класса, когда учащиеся изучат все правила, дающие основание для выбора между о и ё после шипящих в любом слове.

Задание 15. Определите, какую задачу решал учитель в приведенном ниже эпизоде урока.

Учитель. А как нам записать слово руч-нки?

Максим. Я знаю! Надо о...

Вика. Откуда ты знаешь? Может, ё?

Олеся. Надо спросить...

Учитель. Конечно, раз вы сами еще не знаете, обязательно надо спросить. Нельзя же писать не думая, наугад! Спрашивайте — я с удовольствием вам помогу.

Маша. Какую букву вставить — о или ё?

Учитель. Машенька, ты задала очень умный вопрос. Но почему ты меня спрашиваешь? Разве ты сама не знаешь?

Маша (испуганно). Знаю.

Учитель. Ну, тогда вставь нужную букву. (Протягивает Маше мел.)

Маша. Я не знаю, какую букву писать.

Учитель. И никто из вас еще не знает. А почему?

Максим. Потому что здесь могут стоять и о, и ё.

Этот реальный эпизод поведения шестилеток в первой в их жизни ситуации открытого незнания приведен для того, чтобы показать, как ребенок колеблется между школярским представлением «ученик всегда обязан знать ответ на вопрос учителя» и собственно учебным: «Я знаю, что я этого не знаю, но смогу узнать, если спрошу у учителя».

Для поддержания ситуации открытого незнания столь же долгую службу может сослужить орфограмма «**ь** после шипящих на конце слова». При чтении слов типа *ночь, мяч* нужно обратить внимание детей на то, что буква **ь** в одних случаях «выходит на работу», а в других — нет. И пока правила «поведения» **ь** после шипящих не станут известны, нужно всегда спрашивать у учителя.

Также только с помощью учителя до изучения состава слова можно сделать выбор между мягким и твердым разделительными знаками. Воистину неисчерпаемые возможности для ежечасного создания ситуации открытого незнания дает вся орфография слабых позиций.

Вы, вероятно, уже почувствовали, что все описываемые задания требуют совершенно определенной атмосферы урока: атмосферы дискуссии, спора, рассуждения, доказательств, совместного поиска истины. Если на уроках русского языка заботиться исключительно о формировании навыков письма и чтения, то лучше обходиться без дискуссий. Тем же учителям, которые стремятся привить своим питомцам еще один навык — умение учиться, приходится на каждом уроке находить время для ученических споров, смысл которых замечательно сформулировал Ш. А. Амонашвили:

«Поощрять детей к познавательному спору следует с подготавливающего класса, когда над ними довлеет тенденция во всем соглашаться с педагогами... Эта тенденция, если ее не нарушать, имеет силу сохраняться на долгое время, так как авторитет педагога в начальных классах очень высок, и если злоупотреблять им, требуя, чтобы дети во всем соглашались с учителем, то, естественно, у них своевременно не возникнет **способность критически мыслить**. Такое положение еще более усугубило бы авторитарность и императивность обучения. Чем раньше осознает школьник свое право не соглашаться даже с педагогом в процессе установления истины, утверждения своей точки зрения и чем более искусные условия будут созданы педагогом в обучении для того, чтобы школьник мог смело пользоваться этим правом и овладевать умениями отстаивать свою точку зрения, тем плодотворней будет развиваться в нем **творческая, критическая, самостоятельная мысль, личностные черты, убеждения, позиции**. Таким образом, педагогу надо не только пойти навстречу ситуациям, когда школьнику предоставляется возможность в процессе познавательной деятельности возражать ему, выдвигать свою мысль, но и специально планировать возник-

новение таких ситуаций и управление ими» (Амонашвили. — 1984. — С. 194—195).

**Задание 16.** Еще раз просмотрите карточки с заданиями, составленные Вами при чтении этого параграфа. Проверьте себя: можете ли Вы дать к ним методический комментарий, доходчиво и убедительно рассказать об этих заданиях коллегам? Подготовьте небольшое сообщение для методического объединения.

### Сотрудничество детей друг с другом

Одна из самых продуктивных форм организации учебной дискуссии — совместная, групповая работа детей. Групповую работу в начальной школе можно назвать «инкубатором» учебного сотрудничества.

В чем главный психологический смысл организации учебного сотрудничества детей, работающих сообща в относительной автономности от учителя?

В непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, необходимые для того, чтобы научиться учить себя самостоятельно, — для этого ему нужно общение с равными себе, т. е. с детьми.

Начинать организацию детского сотрудничества на уроке можно буквально в первые дни школьного обучения.

Общая характеристика ситуаций, в которых рекомендуется начинать обучение детей учебному сотрудничеству, такова: **все задания, требующие самооценки и самоконтроля** (т. е. классических «учительских» действий, наименее развитых у первоклассников), выполняются лучше, если дети сначала работают сообща, обсуждая свои мнения в малых группах (по 2—4 человека). Особенно эффективны те задания, при выполнении которых дети могут опираться на материальные средства контроля и оценки своей работы, в первую очередь на схемы, модели.

**Задание 17.** Среди первых букварных задач есть такие: придумать свое предложение к схеме \_\_\_\_\_.

Типичные трудности, возникающие в классе при выполнении таких заданий, названы ниже. Подумайте, какие из них связаны с личностными особенностями детей, а какие — с характерным для большинства первоклассников уровнем развития самоконтроля и самооценки. Какие методы преодоления этих трудностей Вы знаете?

Многие дети вступают отвечать, но, выйдя к доске, вдруг обнаруживают, что составили слишком короткое или слишком длинное предложение, так как вообще «забыли» проверить себя по схеме. А некоторые дети растеряны, отводят глаза и даже после самого ласкового приглашения учителя не решаются выйти к доске, испытать себя. Так начинаются «уходы от деятель-



ности», чреватые полной учебной пассивностью. Детское сотрудничество — не единственный, но высокоэффективный способ помочь детям быстро преодолеть подобные психологические барьеры.

Обучение сотрудничеству начинается с **образца совместного решения задачи**. Учитель вызывает к доске одного из бойких детей и вместе с ним показывает классу, как надо помогать друг другу, «чтобы все у всех получалось хорошо и правильно».

Учитель. Витя, ты уже придумал предложение?.. А я придумала: «Кошка испугалась овчарки и залезла на высокое дерево». Интересное я составила предложение?

Витя. Да!

Учитель. А правильно составлено мое предложение? По схеме? Проверь, пожалуйста! (Витя, обратившись к схеме, быстро убеждается, что предложение «слишком длинное».)

Учитель. Давай сократим так: «Кошка испугалась овчарки». Теперь верно? По схеме?

Витя. Сейчас проверю. (Проверяет по схеме.) Теперь коротко. Одного слова не хватает.

Учитель. Какое бы слово добавить? Какие бывают овчарки?

Витя. Придумал! Кошка испугалась лохматой овчарки.

Учитель. Твое предложение я проверю по схеме. (Проверяет, давая развернутый образец контроля по схеме.) Наше предложение подходит к схеме. Покажем всем, что мы вместе сделали работу. (Берет Витю за руку, и они вдвоем поднимают руки. Этот жест будет означать: «Мы готовы» — в отличие от поднятой руки одного ученика, означающей: «Я готов».)

Следующее задание по новой схеме предложения ученики пробуют выполнить вдвоем. Учитель наблюдает, какие пары сразу смогли скоординировать свои действия. Их-то и вызывает к доске, чтобы еще раз дать классу образцы совместной работы. При оценке ответов вызванных к доске детей учитель обращает внимание класса прежде всего не на результат их дружной работы (на само предложение), а на слаженность действий: дети слушали друг друга (а не спешили высказать свое предложение, перебивая друг друга), спрашивали товарища: «Ты согласен?» — обязательно проверяли друг друга по схеме...

? Почему необходим акцент на характере взаимодействия учеников, а не на результате их действий?

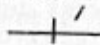
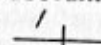
На следующем уроке совместно решается другая задача. На доске (и на партах) карточки с двумя схемами:



Учитель называет слова, дети вдвоем выбирают нужную схему и показывают ее учителю. Но что значит вдвоем? Учитель с кем-то из детей снова дает образец совместной работы: назвав слово, указывает на одну из схем (можно указать и на невер-

ную) и спрашивает партнера: «А ты как думаешь?» Если ребенок сразу же указывает на ту же схему, безоговорочно соглашаясь с учителем, тот переспрашивает: «Ты веришь мне на слово или проверил по схеме?.. Покажи всему классу, как ты проверил» (помогает ребенку осуществить проверку по схеме). Если и теперь ученик указывает на ту же схему, на которую указал учитель, они берутся за руки, жестом показывая классу: «Мы договорились, мы согласны друг с другом». Если же ученик указал на другую схему, учитель просит: «Докажи» — и после проверки по схеме либо присоединяется к мнению ребенка, либо пытается склонить его к другому решению.

Во время самостоятельной работы класса по этому образцу можно отметить как положительные, так и отрицательные примеры (их следует обсуждать анонимно, т. е. не называя фамилии). Например:

Учитель. Двое учеников работали так: пошептались и подняли один , а другой . В чем их ошибка?

Валя. К слову *весна* подходит первая схема. Второй показал неверно.

Учитель. Но когда люди работают вместе, они и ошибаются вместе. Разве может быть, чтобы, посоветовавшись, эти ученики пришли к разным решениям?

Петя. Они не вместе работали. Они не договорились.

Учитель. Верно. У каждого ученика было свое собственное мнение. Что им надо было сделать дальше?

Маша. Поспорить.

Учитель. Значит, кто же из них был неправ?

Лена. Оба — один выбрал неверную схему, а другой его не убедил.

Задание 18. Вы наблюдаете такую типичную для начала групповой работы сцену: Инна смотрит в окно, а Наташа работает со схемами. Выбрав нужную схему, Наташа берет Инну за руку и показывает карточку со схемой учителю. Как Вы проанализируете такую ошибку совместной работы? (Надеюсь, Вы не забыли общее правило: отрицательные примеры разбирать анонимно?!)

Цели и правила организации совместной работы детей на уроке специфичны, поэтому подробно опишем их ниже.

*Цели организации совместной работы детей на уроке*

1) Дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие первоклассники (особенно шестилетки) вообще не способны включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо подготовленных детей развивается школьная тревожность, а у «лидеров» могут проявиться неприятные черты характера.

2) Дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микроспорах, где нет ни довлеющего авторитета учителя, ни подавляющего внимания класса.

3) Дать каждому ребенку опыт выполнения тех учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В I классе это функции контроля и оценки, во II—III классах — постановки задач (целеполагания) и планирования хотя бы минимального шага на пути решения поставленной задачи.

4) Дать учителю, во-первых, дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения, а во-вторых, возможность и необходимость органически сочетать на уроке обучение и воспитание: строить и человеческие, и деловые отношения детей.

### Общие правила организации групповой работы

1) При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такой формы общения в их опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой учебный навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на партнера, как положить учебник, чтобы по нему удобней было работать вдвоем, как соглашаться, как возражать, когда споры необходимы, когда они недопустимы, как помогать, как просить о помощи — без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия невозможно организовывать более сложные творческие формы совместной работы учащихся.

2) Вводя каждую новую форму сотрудничества, необходимо давать ее образец. Учитель вместе с кем-то из детей у доски показывает на одном примере весь ход работы, в том числе и форму обращения друг к другу (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»...).

3) По-настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: анализировать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия, приведший к ошибке.

Типичные ошибки взаимодействия стоит обыграть, даже если их еще не было в классе. По крайней мере две сценки «неверного» общения учителю стоит показать классу (можно это сделать на кулах, можно с кем-то из взрослых или с более старшими учениками). Во-первых, это типичный детский спор по схеме: «Нет, я прав!», «Нет, я!» (с возможным переходом к взаимным оскорблениям). Посмеявшись над такой сценкой, класс начинает формировать общественное мнение: «Так общаться смешно и глупо» — и легко выводит конструктивное правило: «Свое мнение надо не навязывать, а доказывать (и не кулаком, а умным

словом)». Во-вторых, стоит разыграть и высмеять гротескно заостренные отношения Выходки, который во всем уверен, не интересуется ничьим мнением и все делает так, как хочет, и его соседка Ленивец, который сам ничего делать не желает и рад, когда за него действуют другие. Выход из таких порочных отношений подскажет учитель: «Обязательно спрашивай у товарища его мнение!»

4) Как соединять детей в группы? Разумеется, с учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно помериться силами с упрямым. Двух озорников соединять опасно, но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с недисциплинированными детьми первые доверительные контакты, показав им их собственные сильные стороны (озорники, как правило, чрезвычайно энергичны, и соревновательная обстановка групповой работы может направить их энергию в мирное русло). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к слабым: им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы. Но и в таких «группах риска» можно решить труднорешаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справиться. И наконец, при планировании состава групп необходимо учитывать первое противопоказание (см. ниже «Основные противопоказания»).

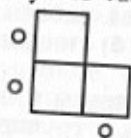
5) Для срабатывания групп нужны минимум 3—5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем на полугодие, тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуализированный подход. К примеру, двух тихих девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить их круг общения).

6) При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие достоинства: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость...

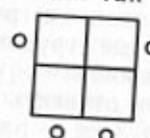
Оценивать можно лишь общую работу группы. Ни в коем случае нельзя давать детям, работавшим вместе, разных оценок!

7) Работа парами не требует какой-либо перестановки парт. Для работы групп из трех-четырех человек парты надо ставить так, чтобы детям удобно было смотреть друг на друга:

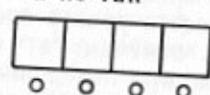
лучше так



или так



а не так





Дети могут сами подготовить класс к работе по заранее составленному учителем плану расстановки парт и стульев.

### *Основные противопоказания*

1) Недопустима пара из двух слабых учеников: им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности.

2) Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить снова сесть вместе). Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц, вводится (постепенно, не с первого дня групповой работы!) общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорись с ним и со своим новым соседом и все вместе предупреди учителя до звонка на урок».

3) Можно разрешить ребенку работать в одиночку, при этом учитель не должен показывать свое неудовольствие ни в индивидуальной, ни тем более в публичной оценке этого ребенка. (Но один на один с учеником надо бы понять причины его «индивидуализма» и поощрять любое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь.)

4) Нельзя занимать совместной работой детей более 10—15 минут урока в I классе и более половины урока во II классе — это может привести к повышению утомляемости.

5) Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю. В классе полезен «шумомер» — звуковой сигнал, говорящий о превышении уровня шума.

6) Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке (договорившись на перемене и сообщив учителю до звонка).

З а д а н и е 19. В книге Г. А. Цукерман «Зачем детям учиться вместе?» (1985. — С. 48—66) описаны задания, которые чрезвычайно удобны для организации групповой работы на уроках русского языка во II—III классах. С использованием любого задания напишите подробный план урока.

З а д а н и е 20. Выберите материал (тему, вопрос), удобный для организации совместной деятельности детей. Попробуйте провести урок с использованием групповой работы. Опишите его, отмечая: а) основные трудности; б) индивидуальные варианты поведения учеников.

З а д а н и е 21. Попробуйте ответить на вопросы с позиции ребенка: «Что для тебя труднее — работать в группе или само-

стоятельно? А что для тебя интересней?» Обоснуйте разные точки зрения.

З а д а н и е 22. Какие приемы организации учебного сотрудничества детей на уроке используют учителя-новаторы, и в первую очередь Ш. А. Амонашвили? Для ответа на этот вопрос вновь просмотрите его книгу «Здравствуйте, дети!».

Как было показано, учебное сотрудничество — это особая форма отношений ребенка и взрослого, необходимая для полноценного усвоения теоретических понятий. В своем предельно развитом виде (недостижимом в начальной школе) способность строить учебное сотрудничество совпадает с умением учиться — самостоятельно расширять собственные знания, умения, навыки, способности. Ребенок, пришедший в школу, еще не владеет учебным сотрудничеством, оно может сложиться при определенной организации обучения. Главным условием обучения, направленного на организацию учебного сотрудничества, является постановка учебных задач, требующих поиска новых способов действия. Невозможность действовать по готовому образцу, имитировать действия учителя создает напряженную потребность в новых, неимитационных, собственно учебных формах взаимодействия со взрослым. Описанные в данном параграфе приемы работы на уроке позволяют насытить эту потребность, сформировать основы учебного сотрудничества. Но, зародившись и окрепнув, учебное сотрудничество не должно, не может претендовать на универсальность и единственность: все прежние, дошкольные формы сотрудничества ребенка со взрослым также имеют место на уроке в начальной школе. В частности, предметно-деловое, исполнительское сотрудничество ничем не заменимо там, где речь идет об отработке действий по готовым образцам. Не заменимо и игровое сотрудничество, по-прежнему несущее культуру воображения и перерастающее в младшем школьном возрасте в творческую литературную игру, в словесно-коммуникативные игры на уроках развития речи. И уж вовсе ничем не заменимо непосредственно-эмоциональное общение детей с учителем, любовно-доверительные отношения, являющиеся непременным условием успешности всяких иных отношений.

Учебное сотрудничество должно занять свое место в ряду других форм сотрудничества уже для того, чтобы, опираясь на достижения предыдущих возрастов, преодолеть их ограниченность, не дать развиваться их слабым, теневым сторонам. Так, важно, чтобы «младенческая» доверчивость ребенка не переросла в нескритичность как свойство мышления и личности; чтобы способность и склонность к подражанию не переродилась в исполнительскую репродуктивность, отказ от самостоятельности, склонность действовать по готовой инструкции; чтобы ребенок начал осваивать учебные, а не игровые отношения с учителем раньше, чем он пресытился ролью хорошего ученика и потянулся играть в другие игры.



Если названные условия будут выполнены, то в подростковом возрасте, когда учебная деятельность неизбежно отойдет на периферию отроческих интересов, ученики смогут вступать с учителями в полноценные учебные отношения.

**Задание 23** (обобщающее). Систематизируйте полученные знания и проверьте себя по вопросам: 1) Что такое умение учиться? Каковы проявления этого умения у младших школьников? Каковы проявления в этом возрасте неумения учиться? 2) Что понимается под учебной задачей? Какова ее роль в становлении умения учиться? Что отличает ее от любого другого учебного задания? 3) Какими новыми идеями, какими способами работы и частными приемами организации учебного сотрудничества Вы обогатились? Сформулируйте их в виде тезисов, а также определите вопросы, которые считаете нужными обсудить с преподавателем, с коллегами. 4) Попробуйте, опираясь на полученные знания, сформулировать требования к современному уроку русского языка.

### ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА

Каждому учителю хорошо известно, что любой урок, в том числе и русского языка, должен быть обучающим, развивающим, воспитывающим.

**?** Что Вы вкладываете в эти понятия? Уточнилось ли, дополнилось ли Ваше понимание каждого из них после изучения предыдущих параграфов? Если да, то в чем состоят эти уточнения?

В практике обучения сложилась такая система, при которой учитель, планируя урок, определяет три разные задачи: дидактическую, развивающую и воспитательную, т. е. как бы намечает три параллельные линии, которые он должен провести. В полной мере такое решение вопроса отражает современный подход к уроку? Думается, что нет.

Если на каждую из этих задач посмотреть не поверхностно, не формально, если подойти к ним с учетом современного толкования понятий «развитие» и «воспитание» в процессе обучения, то станет ясно: в уроке **должны быть выдержаны не три линии, а одна, обеспечивающая решение триединой задачи.**

Рассмотрим сначала вопрос о взаимосвязи обучения и развития.

Если встать на позиции развивающего обучения, связывая его прежде всего со становлением у школьников умения учиться, т. е. целенаправленно с помощью учителя двигаться от незнания к знанию, то это означает, что и содержание учебной работы, и способы ее организации, и используемые средства — все должно обеспечивать одновременно формирование у детей активной познавательной позиции и приобретение ими

конкретных, в данном случае лингвистических, знаний и умений. Иначе говоря, задача учителя — осуществить **органичное слияние** процессов обучения и развития младших школьников.

**Задание 24.** Пользуясь материалами предыдущих параграфов, приведите примеры такой организации работы, при которой достигнуто выполнение названного выше требования. Прокомментируйте их. Если можете, приведите аналогичные примеры из собственной практики.

Как же сделать учебную работу на уроке русского языка развивающей?

Основные условия развивающего обучения были раскрыты в прочитанной Вами части главы. Вернемся к ним еще раз.

Учебная самостоятельность младшего школьника начинается с его способности разграничивать: это я знаю, умею, а этого еще не знаю, не умею. Но чтобы ребенок мог осознать такой разрыв, знания, которыми он владеет, следует сделать системными. Введение любого нового знания должно быть подготовлено логикой предшествовавшей работы, благодаря чему осознано самим учеником как недостающее и как желаемое. Обучение, представляющее собой правильно организованную систему постановки и решения учебных задач, и будет носить развивающий характер.

**Задание 25.** Вернитесь на с. 33 пособия, где сформулированы общие принципы постановки учебных задач. Еще раз вдумайтесь в каждое из требований, а затем с учетом названных принципов проанализируйте и оцените приведенный ниже фрагмент урока обучения грамоте — знакомство шестилетних первоклассников с первой буквой согласного, с буквой **н** (урок закрепления). (Урок подготовлен с использованием методических материалов Г. А. Цукерман и др. к экспериментальному букварю Д. Б. Эльконина.)

...— Хотите решить несколько трудных задач о звуках и буквах? Ну что ж, попробуйте.

— Я задумала два имени: Ната и Нина. Поселим эти слова в звуковые домики. (Учащиеся составляют звуковые схемы.)

— Хорошо, а теперь закройте глаза. (Учитель меняет схемы местами.) Откройте и попробуйте определить, где живет слово *Ната*, а где — *Нина*. Как вы узнали? (Первоклассники, ориентируясь на обозначенную фишками твердость / мягкость первых звуков, дают правильный ответ.)

— Молодцы, с первой задачей вы справились легко. Задача вторая, более трудная. Покажите, пожалуйста, букву, которая нужна, чтобы обозначить первый звук в слове *Ната*. Какая это буква? Почему вы выбрали большую букву? Поставим ее в схему.

— Покажите теперь букву для первого звука в слове *Нина*. Почему вы показываете ту же букву? И ее поставим в схему.

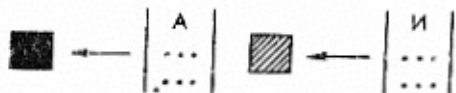
— Снова закройте глаза. (Учитель меняет схемы местами.)

— А теперь посмотрите и скажите, где сейчас спрятано слово *Ната*, а где — *Нина*.

После неудачных попыток угадать ответ ребята с помощью учителя делают вывод: нельзя узнать, где какое слово, так как на букве **Н** «не написано, мягкий или твердый звук она обозначает».

— Как же быть? Давайте все-таки попробуем решить эту задачу. Хотите, я открою вам один секрет нашего языка — и вы сможете сами найти решение?

— Ну что ж, внимательно слушайте и смотрите. Если после буквы согласного звука, например **н**, идет буква гласного, то она и командует, быть согласному твердым или мягким. Так, буква **а** приказывает: читайся твердо, а буква **и** требует: читайся мягко.



— Кто же теперь догадается, что вам нужно у меня узнать, чтобы решить, в какой схеме какое слово спрятано: где *Ната*, а где *Нина*? Задайте мне только один вопрос. (Предлагаются вопросы типа: «Какая буква стоит после **Н** в первом слове? В какой схеме вторая буква будет **а** (**и**)?» Получив от учителя ответ на вопрос, первоклассники легко решают поставленную задачу.)

— Молодцы! Вы сумели воспользоваться секретом, решили задачу и даже сделали важное открытие: как узнать, мягко или твердо прочитать букву согласного, если она стоит перед буквой гласного. Чтобы не забыть, повторим секрет, который вы узнали, и открытие, которое вы сделали. С опорой на модель и при помощи учителя формулируется важнейшее правило чтения прямого слога, вытекающее из позиционного принципа русской графики: буква гласного «приказывает» стоящей перед ней букве согласного, как читаться — мягко или твердо. Для первоклассников правило может звучать так: «Буква **а** командует: «читайся твердо!», а буква **и** — «читайся мягко!» Поэтому, когда читаешь слог, надо смотреть на букву-«командира». В дальнейшем состав букв в модели (и в правиле) расширяется.

Оценивая урок, построенный по принципу постановки и решения учебных задач, как развивающий, конечно, не следует думать, что задачам развития не может отвечать другой урок — тот, на котором ученики не узнают новое, а закрепляют имеющиеся знания и отрабатывают умение применять их в различных ситуациях. Выдвигается лишь условие: выполняемая работа не должна быть формальной, не должна носить характер механического натаскивания — следует добиваться, чтобы все знания и умения приобретались учащимися при их познавательной актив-

ности. Но это условие в свою очередь диктует определенные требования как к способам подачи материала, к видам упражнений, так и к характеру используемого дидактического материала. **Задание 26.** Опираясь на прочитанную часть главы, а также на собственные знания и опыт, попробуйте сформулировать требования к видам заданий, к дидактическому материалу, выполнение которых способствовало бы поддержанию познавательной активности школьников.

Таким образом, развивающий эффект урока достигается не вкраплением отдельных развивающих заданий, а всем строем работы. Станет урок развивающим или нет, зависит от того, будет ли материал урока теоретически содержательным, будет ли ученик впитывать готовые знания, действовать по образцу, механически отрабатывая ту или иную операцию, или сам убедится в необходимости нового знания или умения и предпримет усилия для его приобретения, а затем станет осознанно пользоваться им, применяя для решения познавательных задач.

Наряду с понятием «развивающее обучение» все большую значимость приобретает сегодня понятие **воспитывающее обучение**.

На внутреннюю, глубинную связь процессов обучения и воспитания всегда указывали педагоги и методисты. Современная же действительность еще раз подтверждает мысль о том, что обучение и воспитание «неотторжимы друг от друга и ущерб одному наносит вред — иногда тотчас, иногда отсроченно — всему учебно-воспитательному процессу» (Лернер. — 1988. — С. 16).

?

Можете ли Вы подтвердить примерами справедливость этой мысли?

Чтобы хорошо понять всю глубину взаимосвязи обучения и воспитания, степень влияния первого на второе, необходимо вдуматься в одну из важнейших закономерностей, сформулированных в дидактике: обучение всегда «оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным или нейтральным. В последнем случае обучение консервирует, закрепляет и тем самым усиливает какие-то качества личности» (Лернер. — 1980. — С. 62).

**Задание 27.** Соотнесите эту закономерность, сформулированную И. Я. Лернером, с размышлениями Ш. А. Амонашвили о роли познавательных споров (см. с. 50 пособия), с обобщением о роли учебного сотрудничества в процессе становления личности (см. с. 57 пособия).

Таким образом, то, какие качества личности сформируются, какие получат развитие или постепенно исчезнут, какое утвердится отношение к миру, как оно закрепится в поведении ребенка, — все это в определенной мере зависит и от характера обучения. Тем, чему мы учим в школе, как организовано обуче-



ние, определяется многое: будут ли школьники, а затем и вышедшие из школы молодые люди способны только к исполнительской деятельности, или у них появится инициатива, умение самостоятельно ставить и решать различные задачи, возникнет ли у них тяга к знаниям, культуре, стремление к дальнейшему образованию и самовоспитанию, появится ли умение осуществлять эту потребность, разовьется ли способность иметь собственную точку зрения, отстаивать ее и при этом воспринимать и уважать чужие мнения.

Каким же должно быть обучение, чтобы оно оказало соответствующее воспитывающее воздействие?

Если отвечать на этот вопрос обобщенно, то можно сказать: обучение, ориентированное на становление активной познавательной позиции ученика, его познавательной инициативы, можно считать положительно воспитывающим. Как определяют дидакты, воспитание в процессе обучения предусматривает «целенаправленное формирование эмоционально-ценностного отношения к изучаемым объектам (содержанию) и стоящей за ними действительности, к процессу изучения, а также к формируемым качествам личности — нравственным, социальным, эстетическим, познавательным, трудовым» (Лернер. — 1988. — С. 14).

Сказанное заставляет задуматься над очень важной мыслью: если урок русского языка скучен, если на нем ученик познавательно пассивен, если он только исполнитель намеченного учителем плана, то такой урок не только не развивает, но и не оказывает желаемого положительного влияния (даже если на нем использовался ценный дидактический материал).

**Задание 28.** Продолжите логику рассуждений и сделайте вывод о той внутренней связи, которая существует между качеством уроков родного языка и нравственным, патристическим воспитанием. Дополните сказанное своими соображениями о других направлениях воспитания в процессе обучения русскому языку.

**?** Как Вы считаете, какие воспитательные резервы скрыты в организации учебного сотрудничества детей друг с другом?

**Задание 29.** Познакомьтесь с несколькими мыслями учителя, высказанными им в статье по проблемам обучения орфографии. Как Вы считаете, можно ли назвать его «орфографическую политику» воспитывающей? Аргументируйте.

«Я стараюсь сделать все возможное, чтобы поставить детей в такие условия, когда ошибки почти исключены. Чувство орфографической уверенности мы воспитываем как чувство собственного достоинства... Один из важнейших «договоров», который мы заключаем с ребятами: «Не знаешь, как пишется слово, не пиши!» Важное правило! Мы строго его соблюдаем. Я обычно двоюродным детям не ставлю, да и не бывает такой необходимости.

Но иногда я беспощаден: вышел ученик к доске, написал слово с ошибкой — «2»! Не знаешь — не пиши!.. Но как же быть ученику? Во-первых, можно посмотреть в орфографический словарь, во-вторых, можно спросить у учителя, в-третьих, можно писать с пропусками. В этом и заключена, пожалуй, главная идея нашей «орфографической политики» (Тиханов А. А. Орфография... это очень трудно? // Русский язык в школе. — 1988. — № 6. — С. 14—15).

Обобщим сказанное. Не только развитие, но и воспитание школьников на уроке осуществляется в первую очередь вовсе не благодаря специально включенным «моментам» (хотя, конечно, если это целесообразно, и они могут иметь место) — воспитывающий и развивающий эффект достигается прежде всего характером самого обучения, его содержанием и способами организации. Если на уроке не просто даются лингвистические знания и умения, а формируется интерес к познанию, закладываются основы личностного отношения к этому процессу, основы умения учиться — такой урок будет одновременно обучающим, развивающим и воспитывающим.

Теперь о формулировках целей урока.

Наверное, сегодня надо признать, что необязательно должны быть четко разграничены три задачи обучения: дидактическая, развивающая, воспитательная, — может быть представлен единый комплекс этих задач, но такой, в котором очевидна развивающе-воспитательная направленность. Например, учитель в плане урока во II классе указывает цели: закреплять умение обнаруживать все безударные гласные в словах, тренировать в разграничении орфографических задач, «поддающихся решению» и «пока не решаемых», уточнить роль этого умения, обучать взаимоконтролю и самоконтролю. В этой формулировке целей урока заложены возможности для соединения обучения школьников (в данном случае для формирования определенных лингвистических умений), их развития (в частности, важнейшей способности, входящей в состав умения учиться: разграничивать «знаю» — «не знаю») и воспитания (например, активного отношения к приобретаемому умению, привычки к деловому сотрудничеству, навыков общения, способности к самоконтролю и самооценке). Понятно, что в формулировке отражены только потенциальные возможности урока, их реальное воплощение будет зависеть от всей организации обучения.

**Задание 30.** Перед Вами две формулировки целей уроков. Проанализируйте их с точки зрения того, как в них отражена направленность на соединение обучения, развития и воспитания школьников.

II класс. Тема: «Окончание как часть слова». 1-й урок. Цель: подвести детей к пониманию функции окончаний слов в языке, значений окончаний, их изменяемости как важнейшего признака;

установить практическую значимость умения определять состав слова; вывести и помочь освоить способ действия для выделения окончания; работать над умением обнаруживать и исправлять ошибки в связи слов; стимулировать интерес к наблюдению за речью.

III класс. Изложение «Митины друзья». Цель: уточнить место и назначение в жизни умения подробно пересказывать прочитанное (или услышанное, увиденное), а также требования к пересказу; работать над пониманием темы текста, над выделением микротем, над умением передавать их в заголовках с учетом особенностей текста; учить осознанному использованию языковых средств; воспитывать внимательное отношение к слову; совершенствовать умение проводить орфографический самоконтроль, редактировать текст с точки зрения содержания и языковых средств.

Завершая разговор о первом требовании к уроку — о необходимости органичного слияния трех решаемых задач (дидактической, развивающей, воспитательной) в триединую, хотелось бы привлечь внимание еще к одной стороне вопроса. Хорошо известно, что воспитывают не знания, а люди, несущие эти знания... Кто и как будет учить детей — вот самое главное условие воспитывающего обучения (Ш. А. Амонашвили).

Эта мысль выводит нас на формулировку второго требования к современному уроку: на уроке должна царить атмосфера доброты, уважения, взаимопонимания, общей (учителя и учеников) заинтересованности, коллективного поиска, взаимного удовлетворения от «познавательных побед» (Ш. А. Амонашвили), атмосфера сотрудничества.

Это требование обязывает еще раз вспомнить уже подчеркивавшуюся мысль о том, что на уроке должно быть реализовано не только учебное сотрудничество детей с учителем и друг с другом, но и все другие его виды, и в первую очередь непосредственно-эмоциональное (см. с. 38 пособия).

Реализация третьего требования связана с умением учителя проявить свою лингвистическую подготовку. Урок должен быть лингвистически грамотным и по трактовке понятий, и по организации работы над ними, и по постановке вопросов, и по отбору дидактического материала. Нарушения этого требования встречаются нередко, что, безусловно, сказывается на качестве подготовки детей.

Задание 31. Проверьте себя:

1. Все ли верно в вопросах учителя?

— Какая буква смягчает согласный звук в слове *Нина*?

— Какие буквы поются: гласные или согласные?

— Почему в слове *ловила* звук [в'] мягкий?

— Какой из разделительных знаков указывает на твердость согласного, а какой — на мягкость?

2. Можете ли Вы при изучении разделительных знаков подвести детей к «открытию», почему в словах типа *въезд*, *вьюга* и т. п. согласный «не сливается» с гласным?

3. Чем можно объяснить массовость ошибок типа: слова *носовой*, *носить* названы однокоренными; в словах *облака*, *облетел* выделена одинаковая приставка? Почему можно говорить, что эти ошибки — следствие недостаточной лингвистической грамотности всей работы учителя по данной теме?

4. Перед Вами фрагменты записей, сделанных на доске учащимися и одобренных учителем. Все ли в этих записях

верно? *Склады́вать* — *склад*; *письмо* — *письменный*; *осмотр* —

*осмотреть*.

5. По каким признакам Вы учите детей определять принадлежность слова к той или иной части речи? Достаточно ли только постановки вопроса?

Для того чтобы урок отвечал названному требованию быть лингвистически грамотным, необходимо, чтобы учитель глубоко понимал лингвистическую сущность всех явлений языка, подлежащих рассмотрению в начальных классах, сам хорошо ориентировался в признаках изучаемых понятий.

Четвертое требование к уроку состоит в следующем: урок должен быть относительно законченным, целостным «педагогическим произведением» (М. Н. Скаткин) с определенной логикой развертывания учебной деятельности школьников, понятной не только учителю, но и ученикам. Для выполнения этого требования необходимо, обдумывая урок, прежде всего определить его «ядро», ту главную цель, которая должна быть достигнута, затем наметить этапы движения к этой цели и только с позиции принятых решений искать способы и средства обучения для каждого из звеньев работы — от постановки учебной задачи и действий по ее решению до применения детьми нового знания или умения в различных ситуациях.

Многие учителя нередко руководствуются только формальными требованиями типа: начинать урок с проверки домашнего задания (с каллиграфической или словарной работы), отводить определенное количество минут или строчек для письма (для чтения, для работы с учебником), использовать ТСО, средства наглядности, включать игровые моменты и т. п. Соблюдение этих установок без их обоснования внутренней логикой учебных действий, как убеждает практика, ни в коей мере не гарантирует эффективности урока. Сосредоточиваясь же на выполнении подобных требований, многие учителя, даже проведя урок, оказываются не в состоянии сформулировать те конкретные задачи, которые решались на том или ином этапе, объяснить выбор отдельных заданий, их внутреннюю связь и т. п.



?

Обязательна ли, на Ваш взгляд, на уроке проверка домашнего задания? Аргументируйте. Где может быть место этой проверки, каковы способы ее осуществления? Как органично включить в урок словарную работу? работу по совершенствованию каллиграфии? чтение лингвистической информации по учебнику? Какие из приводимых ниже концовок урока, на Ваш взгляд, наименее удачны? Почему? Какие еще варианты Вы могли бы предложить? 1) Чем же мы занимались сегодня на уроке? 2) Что мы сегодня делали на уроке? А зачем мы это делали? 3) Чему вы учились (научились) на уроке? 4) Сегодня мы учились... Как вы считаете, мы уже научились... или нужно еще поработать? 5) Что нового узнали на уроке? 6) Что интересного и важного было сегодня на уроке? Какие задания вам показались особенно интересными? ... скучными? 7) Что о сегодняшнем уроке вы расскажете дома? 8) А могли бы вы то, что узнали на уроке, объяснить кому-то из своих близких дома? Давайте порепетируем.

**Задание 32.** Просмотрите только что прочитанный параграф, выделите тезисы, отдельные мысли: а) которых Вы всегда придерживались; б) которые теперь принимаете на вооружение; в) с которыми, может быть, не согласны.

**Задание 33.** Сопоставьте требования к уроку, предложенные Вами (см. задание 23 на с. 58), с теми, которые были сформулированы в этом параграфе. Какие из высказанных требований к учителю Вам обычно удается реализовать в полной мере, какие частично, какие не удается совсем?

## ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Каждому учителю понятно: чтобы урок мог стать «педагогическим произведением», он должен быть тщательно обдуман.

**Задание 34.** Попробуйте наметить последовательность вопросов, на которые должен ответить себе учитель, обдумывая урок.

Работа учителя над уроком (точнее было бы сказать, над системой уроков) — это основная часть его методической деятельности, т. е. деятельности по организации обучения (с одновременным развитием и воспитанием) школьников.

Как уже говорилось в главе 1, при характеристике сущности человеческой деятельности в каждом из ее видов отмечают наличие одних и тех же структурных компонентов. Считается, что, осуществляя любую деятельность, исполнитель должен: 1) осознать цель своей деятельности, ее задачи и сориентироваться в условиях ее протекания; 2) выработать план действий в соответствии с результатами ориентировки; 3) реализовать намеченное; 4) осуществить самоконтроль, т. е. сопоставить результат с планом. Последние два этапа могут, и это обычно происходит, частич-

но совмещаться: человек контролирует свои действия не только после их выполнения, но и по ходу и по возможности вносит коррективы.

?

Проходит ли через эти этапы учитель, работая над уроком?

Нетрудно увидеть, что два первых компонента деятельности учителя связаны с предварительным обдумыванием урока еще за письменным столом, третий и частично четвертый — с непосредственной работой в классе, четвертый — с анализом урока после его завершения.

Через эти четыре этапа проходит при создании урока любой учитель. Однако состав выполняемых действий чаще всего бывает неполным. Вот почему для совершенствования своей методической деятельности учителю нужно хорошо представлять себе **полную** программу работы над уроком. Попробуем описать ее, сформулировав те вопросы, которые важно иметь в виду на каждом из этапов.

**I этап — осознание цели, задач и ориентировка в условиях методической деятельности.** Это процесс многоплановый, многокомпонентный, и именно здесь, как правило, не все продумывается учителем. В чем же нужно сориентироваться, что для себя решить?

1) **Ориентировка в предметном содержании урока**, т. е. в самом лингвистическом материале.

— Что именно предстоит изучать? Зачем? Какова роль этого явления в языке, в речи?

— Что я сам об этом явлении знаю? Какими признаками оно характеризуется, как они выявляются?

— С какими другими лингвистическими понятиями связано изучаемое: с какими стоит в одном ряду, на какие опирается, для каких служит базой? Почему это понятие вводится именно в данный момент обучения?

2) **Ориентировка в конкретных условиях обучения.**

— Что учащиеся об этом понятии знают, что узнают в будущем? Что должны узнать, отработать на данном уроке, в какой степени, до какого уровня?

— Какие признаки понятия должны быть в центре внимания?

— На какие смежные знания и умения в ходе работы следует опереться?

— Какие учебные действия необходимы для освоения материала?

— Какие конкретные трудности должны быть преодолены? Каковы возможные ошибки учащихся, еще не овладевших всеми признаками понятия?

— Какая другая языковая (речевая) работа может быть органично связана с освоением данного понятия, умения? Почему?

### 3) Ориентировка в методическом арсенале способов и средств обучения.

— Какие способы организации учебной работы, виды заданий, средства обучения, отвечающие общему замыслу урока, я знаю?

— Как предлагает работать учебник? Какова цель каждого из заданий, логика их расположения?

— Какие способы работы, какой конкретный материал подсказывают другие средства методической помощи (собственная методическая картотека, пособия, журнальные статьи и т. п.)?

— Как, по каким критериям оценить, освоили ли ученики понятие, способ действия?

Как видим, первый этап методической деятельности учителя по подготовке урока довольно объемён по своему содержанию. Результатом его должны быть, во-первых, уяснение темы урока и его места в ряду других; во-вторых, актуализация собственных лингвистических и методических знаний в рамках темы; в-третьих, примерное определение основной направленности работы (главных акцентов) и возможных содержательных границ, т. е. того, чему целесообразно учить на данном языковом материале.

?

Какие из названных вопросов Вы обычно ставите перед собой при подготовке к уроку русского языка?

### II этап — составление плана урока.

1. Какова цель урока, т. е. каким должен быть конечный результат? (Какое понятие ввести, какие его признаки помочь учащимся осознать, какие действия они должны освоить или закрепить?)

2. Как прийти к достижению цели урока, через решение каких промежуточных задач? (Что по логике действий нужно выполнить, выснить сначала, что потом и т. д.?)

3. Какие дополнительные задачи обучения (из области лексики, грамматики, орфографии, речи и т. д.) следует реализовать на этом уроке? На каких его этапах? Почему?

4. Как организовать урок?

1) Как поставить перед детьми учебную задачу, чтобы включить их в активную деятельность: а) что нужно сделать, чтобы учащиеся обнаружили, что какого-то знания или умения им не хватает; б) как сделать, чтобы это знание или умение оказалось им «нужным», чтобы возникло желание узнать, научиться, преодолеть «барьер»?

2) Как обеспечить усвоение на уроке необходимой информации? (Можно ли организовать, чтобы дети сами «открыли» нужный признак, закон, способ действия; если да, то как этого добиться; если нет, то как поступить: отослать ли школьников к учебнику, сообщить все в готовом виде или, сообщив часть информации, организовать совместный поиск окончательного ответа и т. п.?)

3) Как добиться освоения детьми необходимых действий и в целом осознанное овладение материалом? (Как использовать способы и средства обучения, в какой последовательности, какой дидактический материал и т. д.?)

Как видим, на этапе планирования происходит окончательное решение учителем вопросов, во-первых, о целях урока, о промежуточных задачах и их последовательности; во-вторых, об основных видах деятельности детей на каждом из этапов урока (где она должна быть частично поисковой, где может носить характер восприятия готовой информации, где необходимо только исполнительство, т. е. действие по образцу, где репродуктивной деятельности особенно важно придать осознанный характер, добиться осуществления пошагового самоконтроля и т. п.) и, в-третьих, о средствах и способах организации деятельности детей, в частности о способах мотивации познавательного интереса, постановки учебной задачи, руководства ее решением, отработки необходимых учебных действий и подведения итогов урока. (Возможные виды деятельности и конкретные способы обучения будут показаны в дальнейших главах пособия в связи с рассмотрением различных направлений работ.)

Важно, чтобы все решения, которые принимает учитель, были для него достаточно обоснованы — каждый из пунктов плана урока он должен быть в состоянии объяснить (в первую очередь самому себе). Это важнейшее условие подготовки урока.

Оценивая план урока, прежде всего следует исходить из тех общих требований, которые были сформулированы в предыдущем параграфе:

— все ли лингвистически грамотно в плане (или конспекте) урока, правильно ли отражена сущность изучаемого явления;

— удалось ли органично соединить обучение школьников с развитием у них познавательного интереса и готовности приобретать конкретные знания и умения, добиваться решения возникших вопросов, с воспитанием других личностных качеств;

— получился ли урок целостным, завершённым, ясна ли логика движения мысли ученика, логика его действий, полнокровен ли урок, т. е. достаточно ли использованы возможности, предоставляемые темой, языковым материалом, для развития мышления детей, их речи (устной или письменной), языкового чутья, внимания к слову и т. д.;

— удалось ли учителю отвести себе в уроке роль человека, не только спрашивающего, объясняющего, оценивающего школьников, но и активно участвующего в коллективном познавательном деле, интересно ли будет ученикам на уроке.

Такой анализ составленного плана — это элемент самоконтроля, который обязательно должен присутствовать на всех этапах работы над уроком.

III этап методической деятельности учителя — реализация на практике намеченного плана, т. е. проведение урока. Здесь от учи-



теля требуется ряд умений: во-первых, умение организовывать деятельность учащихся на каждом из этапов урока — от постановки учебной задачи до обобщения и подведения итогов, грамотно пользоваться способами обучения, избранными для достижения целей; во-вторых, умение общаться с учащимися, обеспечивая желаемую атмосферу урока, и, в-третьих, умение контролировать ход работы, т. е. сопоставлять замысел с его реализацией и при необходимости вносить возможные коррективы.

? Как Вы считаете, в чем эти коррективы могут состоять?

**IV этап — итоговая самооценка урока**, которая предполагает:

а) решение вопроса о том, удалось ли осуществить намеченную программу; б) анализ конкретных результатов обучения, выявление достижений, удач, недостатков, просчетов; в) внесение необходимых уточнений, изменений в план дальнейшей работы по теме.

**Задание 35.** Сравните приведенную программу работы над уроком с планом, который Вы составили при выполнении задания 34. Какие этапы и пункты программ совпадают, какие в Вашем опыте отсутствуют? Считаете ли нужным внести какие-то коррективы в свою практику работы над уроком? Если да, то какие?

? На какие вопросы, связанные с подготовкой урока, Вы не получили удовлетворивших Вас ответов? Определите, что считаете нужным обсудить на консультации.

## РАЗДЕЛ II

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Школьный предмет «Русский язык» — предмет многоаспектный, что связано со сложностью и многогранностью самого объекта изучения.

Прежде всего каждому из нас дан во владение язык — сложившаяся за века и постоянно обновляемая система лексических, фонетических, графических, словообразовательных, формообразующих средств и правил их использования, а также способов, моделей соединения слов и построения предложений. Знание запасов этой нашей общей «кладовой», понимание назначения основных ее «сокровищ» и правил пользования ими — непременное условие, необходимое для умения, традиционно именуемого владением языком. Обеспечивая это условие, в школе и изучают основы русской фонетики, графики, орфографии, морфологии, синтаксиса, расширяют детский запас лексических и словообразовательных средств, работают над построением предложений. Эта работа нужна для того, чтобы помочь детям лучше узнать язык, понять его «устройство», законы, а следовательно, научиться сознательно пользоваться находящимися в их распоряжении языковыми средствами.

Языковая система реализуется и выполняет свою важнейшую функцию — служить средством общения — через речь. Иначе говоря, «если язык — это орудие (средство) общения, то речь есть производимый этим орудием способ (вид) общения» (*Русский язык. Энциклопедия.* — 1979. — С. 255).

**Задание 1.** Познакомьтесь с тем, как остроумно проводит сопоставление понятий «язык» и «речь» лингвист М. В. Панов (см.: *Энциклопедический словарь юного филолога.* — 1984. — С. 339).

Освоить устройство сложного аппарата, понять принцип действия — это еще не значит научиться оптимально его использовать в различных жизненных условиях. Вот почему для совершенствования у детей умения владеть родным языком — а именно такова центральная задача школьного курса русского языка — недостаточно знакомства с языковой системой — нужно еще и специальное обучение речи, речевому поведению в различных ситуациях общения.

Изучение основ науки о языке и совершенствование речи школьников — традиционные направления работы в курсе «Русский язык». Они будут рассмотрены в следующих главах пособия.

**Задание 2.** Обратитесь к оглавлению книги. Прочитайте названия глав и параграфов раздела II, обдумайте логику расположения материала. Проверьте, учтен ли тот факт, что язык может функционировать как в устной, так и в письменной форме. Предположите, в каких разделах пособия Вы сможете найти рекомендации по обучению детей грамоте, по изучению различных грамматико-орфографических тем курса, по методике проведения изложений и сочинений. Просмотрев соответствующие страницы пособия, убедитесь в правильности своих предположений.

## ГЛАВА 3

### МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ ЯЗЫКА

Закономерности устной формы языка и речи открываются школьнику в связи с изучением фонетического и орфоэпического материала, письменной — графики и орфографии.

Что Вам известно о предмете изучения в фонетике, орфоэпии, графике и орфографии из курса современного русского языка?

Непосредственно со звуками, не обращаясь к буквам, учащиеся имеют дело только в подготовительный период обучения грамоте. В дальнейшем изучение звуковой и буквенной форм слова происходит в школе параллельно.

Чтобы уточнить предмет каждого из названных выше разделов, сравним цели и содержание четырех упражнений:

1. Произнеси слово *пять*, послушай себя, выдели один за другим звуки, составляющие это слово, охарактеризуй каждый из них. (Предметом анализа в данном случае является звуковая форма слова, упражнение нацелено на формирование фонетических знаний и умений учащихся.)

2. Обозначь каждый из звуков, составляющих слово [п'ат'], буквами, обоснуй выбор букв. (Объясняя, что звук [а] в слове *пять* передается буквой *я*, так как он находится после мягкого согласного, а мягкий согласный на конце слова обозначается двумя буквами (*ть*), учащиеся обсуждают правила русской графики.)

3. Запиши словоформу [к п'ит'и], но сначала подумай, все ли звуки этого слова можно обозначить буквами, доверяясь слуху. Какие правила орфографии нужно применить, чтобы верно написать это слово? (Для записи этой словоформы знания правил графики недостаточно: в слове имеется звук (фонема) в слабой позиции. Здесь и далее понятие фонемы трактуется с позиций Московской фонологической школы (см.: *Русский язык*. — 1989. — Ч. 1. — С. 200—202). Чтобы выбрать букву, нужно определить фонему (узнать сильную позицию). В этом случае слово становится объектом орфографического анализа.)

4. Леша знает, что писать надо *к пяти*. Он и говорит так: [к п'ат'и]. Его соседка по парте Маша сделала Леше замечание:



«Надо говорить [к п'ит'и]. Ты забыл правило произношения безударных гласных после мягких согласных». Кто прав: Леша или Маша?

Предлагая такие задания, учитель стремится сформировать у школьников навыки орфоэпического самоконтроля, обучить их русскому литературному произношению.

Как Вы убедились, работа над звуковой и буквенной формами слова представлена четырьмя направлениями: обучение фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Первые два связаны с изучением звуковой стороны языка, третье и четвертое — с анализом его письменной формы. В школьной программе названные направления обычно не разграничиваются. Это должен уметь делать сам учитель, чтобы правильно организовать работу на уроке.

### ЗАЧЕМ ШКОЛЬНИКАМ ИЗУЧАТЬ ФОНЕТИКУ?

? Что бы Вы ответили на этот вопрос?

Ответ на поставленный вопрос может быть дан как с позиций практических целей обучения языку, так и с точки зрения более общей задачи школьного образования — воспитания развитой личности.

Одна из необходимых характеристик развитой личности — это наличие у нее диалектико-материалистического мировоззрения, в частности понимание материалистической природы языкового знака. Словесные знаки, как и всякие другие, например дорожные, воспринимаются нашими органами чувств. Материальную природу языкового знака составляет его звучание.

Чтобы развивающийся индивид приобрел со временем научно-материалистические взгляды, учитель должен последовательно перестраивать мышление младшего школьника, в сознании которого значение языкового знака и его материальная, звуковая, оболочка слиты воедино. Для ребенка звучание слова как нечто самостоятельное не существует, ему еще нужно раскрыть эту сторону языковой действительности. «Осознанное изучение речи начинается только тогда, когда ученик начинает замечать материю языка, когда он может хотя бы на короткое время заставить себя разделить в своем сознании сам язык и то, что с его помощью можно выразить, т. е. объективную реальность. Получив способность объективировать материю языка, ученик сможет понять, чем у он учится на уроках родного языка, уяснить предмет изучения. А это основное условие для успеха обучения» (Федоренко. — 1973. — С. 23).

Фонетические знания и умения необходимы для формирования всех четырех видов речевой деятельности человека: слушания (аудирования), говорения, чтения и письма. Действительно, для того чтобы адекватно воспринимать слышимую речь, нужно иметь развитый фонематический слух, благодаря которому мы

различаем слова по их звучанию, фонетические способности помогают нам по интонации улавливать смысл, который говорящий вкладывает в высказывание (одобрение, негодование, порицание и т. п.).

Фонетические знания и умения необходимы и для усвоения произносительных норм, соблюдение которых позволяет без помех осуществлять коммуникативную деятельность. Например, если два человека, общаясь, говорят по-разному (скажем, один «окает», а другой «акает»), их внимание раздваивается между содержанием беседы и произношением, а значит, общение затрудняется. Если учитель неверно произносит слова, доверие к его педагогическим советам ослабляется и т. д. (О значении фонетических знаний и умений в обучении первоначальному чтению и письму за последнее столетие написано много и убедительно.)

? Что Вам известно о значении изучения фонетики? Назовите книги, из которых Вы почерпнули эти сведения. Кто родоначальник звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте? Как происходило становление этого метода? В чем его сущность? Почему обучение чтению должно опираться на звуковой анализ слова?

Ответы на все эти вопросы можно найти в книге известного психолога Д. Б. Эльконина «Как учить детей читать». Изучив лингвистические труды по теории письма, он пришел к выводу, что система обучения чтению (воссозданию «звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели») целиком зависит от характера письменности. Поскольку русское письмо звуко-буквенное (точнее, фонемно-буквенное), читающий оперирует в процессе чтения звуками. Отсюда требование: исходным пунктом в обучении чтению должна стать ориентировка в звуковой действительности языка. В настоящее время обучение грамоте по любому букварю начинается с добуквенного периода, когда учащиеся заняты практическим освоением фонетики.

Не менее чем для периода обучения грамоте важны фонетические знания и умения для всего последующего обучения чтению и письму. Например, такое качество чтения, как выразительность, нельзя сформировать, не познаколив учащихся с интонацией, логическим ударением и т. п. (Подробнее об этом можно прочитать в книге Л. П. Федоренко «Закономерности усвоения родной речи».) Фонетические умения — необходимая база для становления осознанных навыков правописания, в частности, без них нельзя сформировать орфографическую зоркость учащихся.

? Можете ли Вы аргументировать высказанное выше положение? Если нет, то вернитесь к данному вопросу после изучения следующей главы.

На фонетику мы опираемся и при обучении лексике, грамматике, морфемике. Младший школьник должен улавливать зави-

симость не только между звуковым составом слова и его значением (парта — карта), но и между грамматическими значениями конкретных словоформ и звуковым составом морфем, выражающих эти значения (парт а — ед. ч., парт ы — мн. ч.).

Особое значение приобретают фонетические знания и умения при обучении языку в диалектных условиях, а также в условиях двуязычия.

Наконец, хорошая фонетическая подготовка — основа преемственности в обучении языку между младшими и средними классами. В зависимости от того, какие способы звукового анализа и как формируются у младших школьников, решается вопрос о содержании и формах обучения фонетике (и не только ей) в средних классах. Тем важнее и ответственнее задача обеспечить качественную фонетическую подготовку учащихся в начальных классах. Но, к сожалению, проверки на всех уровнях (в начальной и средней школе) показывают, что едва ли не самыми стойкими являются фонетические ошибки.

**З а д а н и е 3.** Решите, согласны ли Вы с приведенной выше аргументацией о значимости фонетических знаний и умений. Раскройте, проиллюстрируйте примерами, фактами те положения, которые, на Ваш взгляд, являются особо значимыми.

### ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ И ИХ ПРИЧИНЫ

Не только младшие школьники, но порой и ученики средних и старших классов, проводя звуковой анализ, путают твердые и мягкие согласные, не слышат звук (й), когда он «замаскирован» в буквенной форме слова, ошибаются в определении ударного слога, не умеют вычленить звук из слова и произнести его изолированно. Много ошибок допускают учащиеся, характеризуя звуки (гласный — согласный, звонкий — глухой и т. п.).

**З а д а н и е 4.** Ученик II класса, выполняя звуковой разбор слова *морковь*, охарактеризовал звуки так: «Первый звук в этом слове [мэ] — он согласный, второй [о] — он гласный, третий звук — согласный [эр], четвертый звук [к] — он согласный твердый глухой. Потом идет звук [о] — он гласный, шестой звук [в'] — это согласный звонкий. Последний звук — мягкий знак».

Найдите все ошибки, которые допустил ученик. Объясните их.

Для того чтобы подобные ошибки не казались учителю неожиданными, вызванными индивидуальными особенностями того или иного ученика, важно хорошо понимать специфику фонетических знаний и умений, разбираться в причинах трудностей, которые испытывает школьник в работе со звуками.

Вопреки распространенному мнению, согласно которому овладение знаниями опирается исключительно на мыслительные способности, существуют науки и их разделы, для освоения

которых необходима развитая способность к непосредственному восприятию. К ним относится и фонетика. «Для исследования состава фонем и их произношения в разных языках применяется прежде всего слуховой метод», — отмечал Н. И. Жинкин (Жинкин. — 1982. — С. 21).

Действительно, что нужно для того, чтобы узнать звук? Всего лишь услышать его. Почему же тогда так устойчивы фонетические ошибки у детей с нормальным слухом? Почему так трудно бывает назвать звуки речи?

Прежде всего вспомним, что звук невидим, мимолетен и летуч. Недаром издревле человек связывал произнесенное слово с чем-то нестойким и преходящим: «Слово не воробей: вылетит — не поймаешь». Правда, давно замечено, что до обучения ребенок, как правило, отличный фонетист.

**З а д а н и е 5.** В первый день учебного года первоклассники сделали рисунок на память о 1 сентября. Учительница попросила тех, кто сказал, что умеет писать, подписать свои рисунки. Вот как они это сделали: *рамашка, пийзаш, сат*. А один мальчик написал под рисунком свое имя *Косьтя*.

С помощью этих примеров докажите, что дети до обучения хорошо слышат звуки речи.

Как только ребенок начинает обучаться в школе, он быстро запоминает и бойко отвечает: «Звуки мы слышим и произносим, а буквы пишем и читаем». И в то же время он как раз и перестает слышать звуки. Вместе с началом обучения чтению возникает естественное стремление опереться на представление написанного слова, так как зрительный ряд человек воспринимает острее, чем звуковой.

В результате ориентации на букву фонетика утрачивает для ученика свой предмет. Остаются разговоры о звуках, а сами звуки порой полностью отсутствуют в опыте учащихся. Вспомним, как разбирал второклассник слово *морковь* (см. задание 4). Главный дефект этого так называемого звукового разбора не в том, что ребенок производил его беспорядочно и неполно, путая звуки с буквами. Характер ошибок говорит о том, что, получив задание анализировать звуки, ученик фактически ориентировался на представление написанного слова. Так, он забыл, что мягкий знак звука не обозначает, зато помнил, что в этом слове в первом слоге пишется буква *о*. Впрочем, можно достаточно полно и правильно рассуждать о звуках, глядя на буквы, можно даже безошибочно характеризовать их, если нет расхождения между звуковой и буквенной формами слова или если хорошо знаешь правила графики и орфоэпии. И все-таки, если знания по фонетике не опираются на реальное слышание слова, они неполноценны, так как формальны. А на основе формальных знаний нельзя сформировать полноценные умения и навыки грамотной устной и письменной речи.

Без слышания слова, без реального оперирования звуками



изучение фонетики не только не становится основой формирования практических языковых навыков, опирающихся на собственно фонетические умения, но и тормозит воспитание основ материалистического мышления, так как материя языка подменяется его искусственной «одеждой» — буквами. Прочитывая слово, мы воспроизводим его звучание и только через звучание идем к пониманию значения слова. Звучание слова связано с его значением непосредственно, а буквенная запись выводит нас на значение слова только через его звуковую форму. Однако дети, как и взрослые, стремятся именно букву сделать единственным и достаточным источником своих знаний о слове: ведь выделить букву легче, чем звук. Переход на буквенный код, минуя звучание слова, приводит к фетишизации буквы, своеобразному преклонению перед нею.

Бытующее в практике обучения представление о звуках как о чем-то второстепенном по сравнению с буквами заметно повлияло на методику обучения языку. Проявляется это на первый взгляд в мелочах: в неточной формулировке заданий, некорректном использовании терминов и т. п. В частности, немало сложностей влечет за собой употребление в обучении одних и тех же слов для называния гласных и согласных звуков и букв. Пожалуй, стоит перенять опыт лингвистов, которые используют термины «гласный» и «согласный» только для звуков, если же речь идет о букве, используется оборот «буква гласного» или «буква согласного» — расшифровывается как «буква для обозначения гласного звука». (В пособии принята, как Вы уже должны были заметить, именно такая терминология.)

**Задание 6.** Найдите смешение двух аспектов анализа (звукового и буквенного) в следующей формулировке: «Мягкий знак между двумя согласными в слове или в конце слова обозначает мягкость предшествующей согласной (*конь, коньки*)».

Смешение звучания и написания ведет к неразвитости речевого слуха, что неизбежно сказывается на всем последующем обучении языку. Так, например, ученики средних классов никак не могут уяснить способ образования притяжательных прилагательных в русском языке, так как суффикс [й] в косвенных формах слов *собачий, лисий* и т. п. закрыт от них буквенным составом этих слов (в словоформах *собачьего* и *лисьего* нет буквы й). «Неразличение звука и буквы мешает понять строение языка», — пишет М. В. Панов (1979. — С. 6).

В настоящее время во всех методических пособиях говорится о том, что нельзя смешивать звук и букву. Но на практике учителя и методисты нередко «соскальзывают» на подмену звука буквой или на их смешение. Показательна в этом отношении судьба разделительных знаков ь и ъ. Известная формулировка правила: «Разделительный ь, как и разделительный ъ, обозначает, что согласный звук не сливается с гласным» — да и сам термин «разделительный» возникли в результате неразличения звуков и букв.

Почему в слове *лью* звуки [л'] и [у] «не сливаются»? Какой звук произносится между ними? Какая буква участвует в его обозначении?

Любое слово — последовательность взаимосвязанных звуков, некая целостность, сцементированная вокруг ударного слога. Раздельного произнесения звуков внутри слова быть не может (если только специально не членить его на слоги или звуки). Если же говорить о раздельном произношении согласного и гласного применительно к словам, которые записываются с использованием ь или ъ, то это верно только в том смысле, что между согласным и гласным в таких словах есть еще один звук — согласный [й]. «Разделительные» ь и ъ как раз и указывают, что буква гласного после них обозначает два звука — согласный [й] и один из гласных звуков.

**Задание 7.** В новых учебниках по русскому языку для младших классов формулировка правила о разделительных знаках еще не оформилась окончательно. Сравните два фрагмента из учебников для II класса и выберите тот, который представляется Вам наиболее рациональным.

Прочитай.

*полёт семя солю тюлени*  
*польёт семья солью тюленьи*  
В каких словах слышится звук [й]? Перед какими буквами пишется буква ь? Спиши слова. Подчеркни буквы, перед которыми пишется разделительный ь.  
Разделительный ь пишется после согласных букв перед гласными буквами *е, ё, и, ю, я*: *варенье, жильё, воробы, осень, крылья*.  
(Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для второго класса четырехлетней начальной школы. — М., 1987. — С. 72.)

Прочитай пары слов.

*Полёт — польёт, солю — солью, тюлени — тюленьи*.  
Сравни звуковой состав каждой пары слов. Каким звуком они различаются? В каких словах буквы *е, ю, и* обозначают один звук, а в каких — два? Если после согласного слышится звук [й], то перед буквами *е, ё, и, ю, я* пишется разделительный ь: *варенье, жильё, воробы, осень, крылья*. (Лобчук Е. И., Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы с русским языком обучения. — Киев, 1987. — С. 81.)

Если у Вас есть желание предложить свой вариант формулировки правила, сделайте это. Постарайтесь обосновать свое предложение.

Со смешением звука и буквы мы сталкиваемся еще в одной распространенной в школе ситуации.

Довольно часто приходится слышать, что орфограмма имеется в том случае, когда звук «сомнительный», «плохо слышится»

и т. п. Это абсолютно неверно: в слове *зуб*, как и в слове *суп*, определенно слышится звук [п], он нисколько не сомнителен. А орфограмма здесь потому, что позиция звука слабая — на конце слова звук [п] может представлять две разные фонемы <п> и <б> и, следовательно, обозначаться разными буквами: если фонема <п>, то буквой *п* (*суп*), если фонема <б>, то буквой *б* (*зуб*). Когда учителя говорят о «сомнительности», то обычно имеют в виду букву, которую нужно выбрать из нескольких возможных вариантов для обозначения одного и того же звука.

Есть и еще одна трудность в работе со звучащим словом. В том случае, когда фонема находится в абсолютно сильной позиции, вычленение отдельного звука трудностей не вызывает. Так, уже первоклассник без труда произносит изолированно ударный гласный, согласный (парный по звонкости-глухости) перед гласным и сонорным, согласный (парный по мягкости-твердости) на конце слова и некоторые другие. Но в тех местах слов, где происходят позиционные чередования звуков, нередко появляются звуки, изолированное произнесение которых требует специальной фонетической тренировки. Так, например, студентам нужно достаточно долго обучаться произносить редуцированные [ь], [и<sup>3</sup>], [э<sup>3</sup>] и т. п. Иначе говоря, далеко не каждое слово или его часть могут быть предметом звукового анализа в школе, тем более в начальной. Если же это условие не соблюдается, учитель вынужден прибегать ко всякого рода упрощениям (или искажениям) в процессе звукового разбора, которые не развивают фонематический слух, а, напротив, притупляют его. (Подробнее проблема отбора слов для анализа будет раскрыта в одном из следующих параграфов.)

Итак, причиной фонетических ошибок могут быть не только объективные трудности оперирования звучащим словом. Нередко эти ошибки — результат неумелой организации обучения фонетике. Они возникают, если в обучении четко не выделяется собственный предмет фонетики — звучащее слово, если учащиеся не осознают способов звукового анализа и не имеют средств контроля за правильностью своих действий, если для работы на уроке берется любое слово без учета особенностей его звукового состава и т. д.

О том, как учителю организовать изучение фонетики и орфоэпии, чтобы, во-первых, облегчить школьникам преодоление объективных трудностей оперирования звучащим словом, а во-вторых, избежать распространенных лингвометодических ошибок, пойдет речь в следующем разделе главы.

**З а д а н и е 8.** Составьте тезисный план прочитанной части главы.

Выделите основные идеи. Если считаете нужным довести информацию до сведения коллег, подготовьте краткое сообщение о причинах фонетических ошибок школьников и связанных с этим методических проблемах.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ

### ПЕРВОНАЧАЛЬНОЕ ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СО ЗВУКАМИ РЕЧИ

На современном этапе развития общества среди детей, которые поступают в школу, нет таких, которые не знали бы о существовании букв, не видели их в книгах. Представление же о звуках (в отличие от букв) до обучения чаще всего отсутствует в сознании ребенка. Поэтому правильно поступают те учителя, которые до того, как перейти к работе со звуками, проводят с первоклассниками беседу, помогающую создать у детей представление о звуках как материи языка.

**З а д а н и е 9.** Познакомьтесь с возможной организацией такой беседы. Охарактеризуйте ее построение: вычленили основные этапы, укажите цель каждого из них.

Сначала учитель напоминает первоклассникам, что все, что нас окружает, из чего-то сделано: стол — из дерева, дом — из кирпича и бетона, тетрадь и книги — из бумаги и т. п. А из какого «материала» сделаны слова? Обычно на этот вопрос ученики отвечают, что из букв. В таком ответе проявляется тот самый буквенный фетишизм, о котором речь шла выше.

Услышав от детей, что «слова сделаны из букв», учитель должен уточнить, что из букв «сделаны» написанные слова, а те, которые человек произносит, «сделаны» из чего-то другого. Из чего же? Как правило, среди первоклассников всегда найдется такой, который знает, что произносим мы звуки. Чтобы все дети поняли, о чем идет речь, необходимо показать, что слова состоят не из любых звуков, а из звуков человеческой речи. Работу можно организовать так, что учащиеся сами придут к нужному выводу.

— Послушайте, — говорит учитель и стучит карандашом по столу. — Услышали звуки? Можно из этих звуков «сделать» слова?

Обобщая высказывания детей, учитель обращает их внимание на то, что вокруг нас много разных звуков: грохочут машины, шумит ветер в ветвях, щебечут птицы, раздаются шаги. Но из этих звуков слов не построишь. Слова «делаются» не из всяких звуков, а из звуков человеческой речи. Эти звуки возникают тогда, когда «работают» органы речи: язык, губы, зубы, голосовые связки.

Учащиеся с удовольствием выполняют задание учителя, наблюдая, как при произнесении разных звуков по-разному движутся губы и зубы, по-разному прикасается язык к различным участкам рта и т. п.

Можно дополнить беседу занимательным заданием. Кстати, заметим, что ни один из разделов программы не предоставляет таких богатых возможностей для применения игровых методов обучения, как фонетика. Это отметил еще А. М. Пешковский, известный русский лингвист и методист. Он писал: «Нигде игра



не сливается так близко с делом и трудом, как именно в фонетике, и поэтому ничто так не пригодно для начального обучения, как она. Нигде опять-таки эта игра не превращается с такой легкостью в серьезное (подчеркнуто у автора. — П. Ж.), развивающее мыслительный аппарат дело, как в фонетике» (Пешковский. — 1923. — С. 11).

Итак, учитель продолжает беседу:

— Послушайте, *ыыыыыы...* Что-нибудь поняли? А так: *мммммм...* Понятно? А теперь я произнесу несколько звуков один за другим *м' и р*. Узнали слово? Что оно значит? Слово в отличие от звука значит очень много. Вот послушайте: **родина! мама!..** И все эти слова состоят из звуков. Звуки человеческой речи — строительный материал языка.

А теперь давайте поучим героев рассказа Виктора Драгунского «Заколдованная буква» правильно произносить звуки в словах. Помните, герои этого рассказа не могут правильно говорить слово *шишка*. У Аленки получается «сыска», у Мишки — «хихка», а у Дениски — «фыфка». Проследите, какие ошибки делают язык, губы и зубы у Аленки. А у Мишки? А у Дениски? Как правильно должны работать язык, губы и зубы, чтобы получилось слово *шишка*?

Игры, которые приводятся в этом разделе, разработаны совместно с кандидатом психологических наук В. А. Левиным.

Конечно, учителю не следует подробно характеризовать речевые движения, которые мы выполняем, произнося разные звуки. Задача на данном этапе значительно проще: помочь детям понять, что при произнесении разных звуков по-разному движутся органы речи (язык прикасается к разным местам во рту, по-разному изгибается и т. п.).

Понятно, что одного занятия мало, чтобы ребенок до конца осознал существование звуковой действительности языка, но оно послужит необходимой отправной точкой для занятий по формированию фонетических знаний и умений.

#### ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА

Начальный и основополагающий момент в обучении фонетике — формирование способов звукового анализа. Осознанным это действие (как, впрочем, и всякое другое) может стать только в том случае, если одновременно с самим действием учащиеся будут осваивать способы контроля за правильностью его выполнения.

Вспомним, как учат детей находить корень в слове. Формируя понятие о корне, учитель обучает школьников выделять корень в слове. И если ученик ошибается, учитель спрашивает: «Что нужно сделать, чтобы найти в слове корень?» Отрабатывая способ нахождения морфемы, учитель тем самым формирует у

учащихся способы самоконтроля за правильностью выполнения действия.

Не так поступают учителя в работе со звуками: они обычно исправляют неверный ответ на правильный и этим ограничиваются.

**Задание 10.** Сравните и оцените реакцию учителей на одну и ту же ошибку учащихся. Оба ученика неверно выделили первый звук в слове *зима*: они назвали звук [з] (твердый).

1. Учитель. Разве в слове *зима* первый звук [з]? Кто скажет, какой первый звук в этом слове? Молодец, Нина, в этом слове первый звук [з'] — он мягкий, а не твердый.

2. Учитель. Проверь, правильно ли ты вычленил первый звук в слове *зима*. Что нужно сделать, чтобы узнать отдельный звук? Правильно: нужно произнести все слово, протягивая (выделяя) нужный звук, и послушать его. (Отвечающий пытается тянуть названный звук, учитель своим произношением старается подсказать ученику, как звучит все слово с этим звуком: «зыма».)

Учитель. Произнеси еще раз все слово, протягивая в нем первый звук, и послушай себя.

Ученик. *з'з'з'з'з'има*.

Учитель. Так какой первый звук в этом слове? Скажи его.

Умение вычленять звуки в словах и определять их последовательность становится способом действий для ученика, если в самом начале своего формирования оно складывается целенаправленно и осознанно, а ученик не только осваивает определенную последовательность операций, но и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия.

Способ вычленения звука из слова обоснован и подробно описан Д. Б. Эльконин в работе «Как учить детей читать» (1976, 1989).

?

Знаком ли Вам способ вычленения звука, предложенный Д. Б. Эльконин? Пользуетесь ли им в практике обучения?

Д. Б. Эльконин характеризовал действие вычленения звука как интонационное выделение (протягивание) последовательно каждого звука в полном слове. «Например, для анализа слова *мама* ребенок должен произнести его 4 раза: «Мама, *мА*ма, *маМа*, *мамА*» (Эльконин. — 1976. — С. 49).

Чаше всего возражения против этого способа бывают вызваны тем, что не все звуки русского языка можно протяжно произносить. Но, во-первых, звуков, которые не тянутся (взрывные согласные), не так уж и много: [б], [п], [д], [т], [к], [г] и их мягкие пары. Во-вторых, Д. Б. Эльконин говорил об «интонационном выделении», имея в виду, что, если звук не тянется, его следует подчеркнуть силой голоса, повторами и т. п. Например, выделяя первый звук в слове *кот*, учитель многократно повторяет первый

звук [кккот], как бы «нажимает» на него, чтобы дети слышали. В-третьих, для каждой группы звуков есть положение, в котором они легче отделяются от остальных. Например, гласный, если он составляет отдельный слог (*у-лица*), согласный взрывной, если этим звуком кончается слово (*ма-к*). Первый раз хорошо показать звук именно в той позиции, где он отчетливее всего слышим.

Правильность вычленения отдельного звука эффективнее всего контролируется, если работа ведется с полным словом: один неверно названный звук искажает весь присущий каждому слову звуковой «портрет». Демонстрация того, как искажается слово, если хоть один из звуков назван неверно, — важный прием, помогающий научить детей контролировать себя в момент вычленения звука. Например, ученик в слове *мел* первым выделяет звук [м] (твердый) и не замечает ошибки, учитель объясняет ее ученику, демонстрируя, как звучит слово, если в него включить названный звук: «[Мэл]. Такое слово ты разбирал?» Учитель может попросить и самого ученика сказать слово с выделенным звуком.

Итак, способ звукового анализа, который обеспечивает действительное оперирование звуками, не подменяя их буквами, — это протяжное (или акцентированное) произнесение каждого звука в полном слове. Такая организация работы позволяет учителю задавать учащимся вопрос: «Что нужно сделать, чтобы правильно найти звук?» В ответе на вопрос совсем не обязательно описывать действие — гораздо эффективнее будет попытка ученика произнести слово так, чтобы стал слышимым анализируемый звук. Уместным становится в этом случае и требование проверить, верно ли назван звук. Способ проверки — произношение целого слова с выделенным из него звуком.

З а д а н и е 11. Вспомните, о чем шла речь в данном параграфе.

Выделите ключевые идеи и зафиксируйте их в своей методической картотеке.

### ЗНАКОМСТВО С СОСТАВОМ ФОНЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Когда ребенок осваивает речь, он вначале учится отличать звуки речи от всех других звуков, а затем начинает улавливать признаки звуков, благодаря которым мы различаем слова (формы слов), — в этом и состоит овладение системой фонем родного языка. Как известно, фонемы русского языка образуют две большие группы — гласные и согласные.

Объясняя различие между гласными и согласными, учителя используют в общении с первоклассниками такие формулировки: «Звуки, при произнесении которых струя воздуха проходит во рту свободно, не встречая никакой преграды, называют гласными; звуки, при произнесении которых струя воздуха встречает во рту преграды, называют согласными».

Может быть использовано и другое объяснение. Его предлагает М. В. Панов в экспериментальном учебнике, подготовлен-

ном сотрудниками Института русского языка Российской АН: «Гласные — ртораскрыватели. Чем громче их произносим, тем шире раскрываем рот. Согласные — ртосмыкатели. Чем громче их надо произнести, тем плотнее надо сжать рот. ... Произнесите сначала тихонько, а потом громко: а! А! Заметили, что рот во втором случае хочет шире открыться? Произнесите сначала тихонько, а потом громче: с! С! Заметили, когда громче, то язык стремится плотнее примкнуть к зубам?» (*Русский язык*. — 1979. — С. 120).

?

Как Вы думаете, какой вариант объяснения различия гласных и согласных понятнее детям и в большей степени соответствует возрастным особенностям младших школьников?

Знакомство с составом фонем русского языка предполагает также формирование умения характеризовать согласные по их словоразличительным качествам. В русском языке функцию словоразличения выполняют такие качества, как звонкость-глухость и твердость-мягкость. Лучше всего выделяет человека качества согласных при сопоставлении пар слов, в которых единственным различителем лексического значения является именно это подлежащее выделению свойство. Вот почему легче всего ученик улавливает различие между твердыми и мягкими согласными, сравнивая слова, например: *хорь — хор, жар — жарь, нос — нёс, галка — галька*, а между звонкими-глухими, произнося попарно: *жар — шар, дом — том, заяка — сайка, балка — палка* и т. п.

?

Как Вы знакомите первоклассников со словоразличительными характеристиками согласных?

Так как парные по звонкости-глухости согласные по характеру артикуляции почти идентичны и отличаются лишь наличием или отсутствием голоса, то произнесенный шепотом звонкий шумный согласный воспринимается как парный ему глухой. На это рассчитано следующее упражнение:

Учитель подзывает к себе ученика и говорит ему на ухо слово со звонким шумным согласным, например *жар*, а затем обращается к детям:

— Я только что сказала Пете на ухо слово. Он его сейчас вам произнесет очень тихо, шепотом. Чтобы вы услышали его, в классе должна быть полная тишина. Скажи шепотом слово.

— Какое слово вы услышали?

Дети, естественно, слышат слово *шар*. Тогда учитель обращается к Пете и просит повторить слово громко. После такого «эксперимента» учащимся легче понять, почему согласные *ж — ш* составляют пару, а также почему *ж* называют звонким, а *ш* — глухим согласным.

Широко используемый прием определения звонкости-глухости согласных путем прикладывания руки к горлу (или произнесения звука с заткнутыми ушами) особенно полезен для определе-



ния звонкости-глухости непарных согласных (не имеющих оппозиции по этому признаку) **ц, х, щ** и т. д.

Одним из условий успешного освоения фонематически значимых характеристик согласных является правильная формулировка учебных заданий в работе со звуками.

Определите, правильно ли сформулировал задание учитель: «Подберите по три слова, в которых звук [л] произносится твердо, и три слова, в которых этот звук произносится мягко».

Существует грубое заблуждение, будто есть какое-то «л вообще», «н вообще» и т. п., которые могут быть то твердыми, то мягкими. Каждый из звуков в паре [л] и [л'], [н] и [н'] и др. могут представлять совершенно самостоятельные звуки (фонемы), т. е. способны различать слова. Сравним: *мел* и *мель*, *лук* и *люк*, *нос* и *нёс* и т. п.

Закрепить умение различать словоразличительные качества согласных помогут разнообразные игры со звуками. Одна из них, «Хоккей», пользуется особой симпатией первоклассников.

[illegible]

— Проверим, кто из вас лучший вратарь. Я буду говорить слова. Все они начинаются звуком [ш]. Эти слова вы должны пропустить через ворота. Но я, конечно, постараюсь забросить шайбу. Шайба у нас — слово, которое начинается на другой звук, не [ш]. Как только я попытаюсь забросить «шайбу», захлопывайте ворота. Начали: шар! Шурик! ширма! молодцы! Что же вы не захлопнули ворота? С какого звука начинается слово *молодцы*? Верно, это слово начинается на звук [м]. Значит, это «шайба». Продолжаем: шина! машина! молодцы! шерсть! весть!

Игра повторяется с другими звуками в начале слова. Особенно внимательными должны быть учитель и школьники, когда «шайбой» служит согласный звук, имеющий пару по твердости-мягкости.

В методических пособиях, популярных изданиях предлагается много игр, но нужно учитывать, что далеко не все авторы соблюдают требование различения твердых и мягких согласных, а порой, говоря о звуках, ориентируются на букву.

**?** Все ли верно в таком задании: от слова *роза* образовать новое слово прибавлением звука [г] ?

Прибавлением звука [г] к слову *роза* слова *гроза* не получишь. Чтобы получилось слово *гроза*, нужно не только добавить согласный звук, но и заменить гласный звук [о] безударным гласным звуком [а]: [róza] — [grázá].

Случается, материал, рассчитанный на работу с буквами, механически переносится на звуки. В результате взамен развития речевого слуха у детей рождается недоверие к тому, что они слышат, возникает подсознательное стремление заменить звук буквой.

В книге А. Шибаева «Взялись за руки друзья» (Л., 1977) есть глава «Буква заблудилась», в ней, естественно, речь идет о буквах. Учитель решил использовать этот материал для работы со звуками. В паре *лев — лес* (*На пожелтевшую листву роняет лев свою листву*) нашли разные звуки [в] и [с], а в паре *булка — будка* — [л] и [д] (*Жучка будку не доела: неохота. Надоело*).

Какими звуками на самом деле различаются эти слова? На что ориентировались дети, выполняя задание?

Понятно, что работа со звуками и буквами может вестись в двух направлениях: от звука к букве и от буквы к звуку. Важно только отчетливо осознавать цели и содержание каждой из игр и не допускать смешения двух форм существования слова: устной и письменной.

**Задание 12.** Проанализируйте имеющиеся в Вашем арсенале игры, связанные со звуковым анализом слов. Во-первых, проверьте, нет ли в них рассмотренных ошибок, а во-вторых, охарактеризуйте дидактическую цель каждой игры.

**?** Как назывался параграф, который Вы прочитали? В чем же сущность знакомства с составом фонем русского языка в начальных классах? Каковы основные приемы, используемые в работе?

## ПРИМЕНЕНИЕ СХЕМ И МОДЕЛЕЙ В РАБОТЕ СО ЗВУЧАЩИМ СЛОВОМ

Как уже отмечалось, одна из трудностей в работе со звуками заключается в том, что от произнесения слова не остается никаких следов. Поэтому психологи и методисты стремятся найти средства, которые позволили бы искусственно «остановить» звучание слова и при этом обойтись без букв. Отсюда разнообразные схемы, модели, условные значки, используемые на занятиях по фонетике.

В обучении грамоте применение слоговых и звуковых схем стало уже традиционным (см.: *Горецкий В. Г.* и др. *Азбука*). В последующем обучении о них часто забывают, считают использование их излишним, ненужным. Между тем применение небуквенных средств передачи звучания слова помогает зафиксировать выделенный звук, материализовать действие звукового разбора и в конечном счете помогает осознать различие между звуком и буквой.

Работа со схемами начинается тогда, когда первоклассники

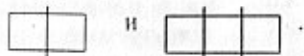
учатся делить слова на слоги и находить ударный слог. Слоговая схема вводится одновременно с началом формирования самого понятия о слоге.

Слог — минимальная естественная произносительная единица. Иначе говоря, членение слова на слоги (в отличие от деления на звуки) происходит естественно, без особых затруднений. Дети легко осваивают слоговое деление, если мы не навязываем им искусственно неверного деления (см. ниже). Обнаружить слог, познакомиться с делением слова на слоги удобнее всего в ситуации, когда человек неосознанно переходит на произнесение слова по слогам. Эта ситуация моделируется в игре «На стадионе».

— Знаете ли вы, что на футбольных и хоккейных матчах болельщики постоянно изучают русский язык? Не верите? Сейчас объясню. Какое слово кричат болельщики, когда хотят, чтобы хоккеисты забили гол? Давайте и мы крикнем так, как кричат болельщики: шай-бу! шай-бу! шай-бу! Болельщики кричат слово по слогам. Слоги — это такие кусочки, на которые делится слово, но все равно его можно узнать на слух.

— Давайте снова вернемся на стадион. Что кричат болельщики, когда команда забивает гол? Верно, они кричат: [ма-ла-цы! ма-ла-цы!] (При произнесении слова по слогам нельзя говорить его так, как оно пишется. При произнесении по слогам должно сохраняться орфоэпическое произношение слова.)

— Теперь, когда захотите разделить слово на слоги, представьте себе, что вы болельщики и кричите (только не громко!) это слово игрокам. Тогда оно само разделится на слоги. Покажем деление слова на слоги на схеме: полосочке, разделенной на кусочки-слоги. У меня сейчас две схемы:



Какая из них подходит к слову *шайба*, а какая — к слову *молодцы*?

К сожалению, учителя нередко навязывают детям неверное членение на слоги из боязни, что правильное деление может помешать им впоследствии членить слово на морфемы и правильно переносить слова. Это ложные опасения. Зато навязанное неверное деление на слоги (*кус-ты* взамен *ку-сты*, *уз-кий* взамен *у-зкий*, *рас-ту* взамен *ра-сту* и т. п.) так же, как и неверное вычленение звуков, отучает детей доверять слуху в работе со звучащим словом.

Экспериментально доказано, что типичным для русского языка является открытый слог (см.: *Бондарко*): при стечении согласных граница между слогами проходит после гласного перед согласным. Когда учащиеся пробуют «по кусочкам» прокричать слово, оно у них так и делится само собой: *те-традь* (а не *тет-радь*), *у-ли-тка* (а не *у-лит-ка*), *ша-шки* (а не *шаш-ки*) и т. д. Именно такое, естественное деление на слоги надо закреплять у детей.

Надо заметить, что авторы действующего «Букваря» («Азбуки») решают вопрос несколько иначе: слова разделены на слоги

с таким расчетом, чтобы при чтении стечение согласных распадалось, т. е. согласные оказывались в разных слогах (*Ан-тон*, *нит-ки*). Видимо, на такое деление нужно смотреть как на членение слова не столько на слоги, сколько на специальные единицы чтения.

Стоит обратить внимание учащихся на то, что в каждом слоге есть непременно один ртраскрыватель — гласный. А ртосмыкателей-согласных при нем может быть разное количество. Чтобы убедиться в этом, достаточно подложить руку под подбородок: на каждом ртраскрывателе будет открываться рот, а подбородок касаться руки. Так можно проверить, верно ли определено количество слогов.

? | Какими приемами, помогающими детям освоить слоговое деление, пользуетесь Вы?

Вместе с обучением детей членению слова на слоги ведется работа по определению ударного слога. Для того чтобы облегчить его нахождение, учителя предлагают первоклассникам «позвать» или «спросить» слово, т. е. применяют такое произношение слов, при котором акцентируется (выделяется) ударный слог. Это объясняется тем, что ударный слог в русском языке всегда длительнее безударного. В то же время упорно приписываемая ударному слогу большая сила научно не всегда подтверждается. Сила звука зависит не только от его положения (под ударением или в безударном слоге), но и от индивидуальных качеств: звук [а] даже безударный сильнее звука [у], находящегося под ударением.

Есть еще один прием, помогающий научить первоклассников безошибочно находить ударный слог. Это последовательное перемещение ударения в слове со слога на слог. Только после того, как школьник научится произносить одно и то же слово, искусственно перемещая ударение, можно считать, что у него сформировался способ определения ударного слога. Нужно сказать, что овладеть таким действием для детей непросто. Некоторые учащиеся вначале могут сказать слово не так, как привыкли, только путем имитации речи учителя или товарищей. И как всегда, лучшее средство помочь младшему школьнику — включить его в игровую ситуацию.

Например, освоить действие перемещения ударения в слове помогает игра «Русский, польский и французский».

Учитель начинает с короткого сообщения:

— Вы, наверное, заметили, ребята, что в русском языке ударение может падать на любой слог. А есть такие языки, в которых ударение падает всегда на один и тот же определенный слог. Например, во французском языке ударение всегда падает на последний слог: *Пари́ж*, *шофё́р*, *пальто́* и т. п., в польском — на предпоследний (конечно, если в слове два и более слогов): *Варша́ва*, *Кра́ков*, *Ви́сла*.

— Французы, когда учатся говорить по-русски, часто произносят русские слова на французский лад: ударным делают послед-



ний слог. Например, вместо *быстро* говорят *быстрó* (так, кстати, возникло название маленьких кафе).

— А теперь поиграем. Вас пригласили сниматься в кино, предстоит сыграть роль француза, который плохо говорит по-русски: он все слова произносит с ударением на последнем слоге. Прочитайте слова, написанные на доске, так, как их прочитает француз: *щука, курица, кукушка, муха, рыба, бочка*. А как прочитает их поляк?

Применение игр со слогами сопровождается показом соответствующих слоговых схем. Так, например, игру на определение ударного слога при помощи вопросительной интонации можно провести так:

Одному ряду учащихся раздаются картинки с изображением зверей, а другому — слоговые схемы с ударением на разных слогах. Ученик одной группы берет схему, которая, как он считает, соответствует картинке, находящейся в руках кого-то из детей другой группы, подходит к однокласснику и спрашивает, выделяя ударный слог: «Ты лиса?» Если схема с указанием ударного слога соответствует слову, называющему зверя (или птицу), ребята берутся за руки. Так две группы детей перестраиваются в пары, которые держат над головой картинку и соответствующую слоговую схему.

**Задание 13.** Придумайте игру со слоговыми схемами.

После того как закончится обучение грамоте и схемы слияний в значительной степени утратят свое назначение — облегчить овладение слитным чтением, можно перейти к использованию на уроках русского языка более простых схем звукового состава слов. Например, хорошо зарекомендовали себя значки, разработанные методистами Украины. Удобство этих значков в том, что цвет перестает быть дифференцирующим признаком, предельно проста их форма и в то же время она позволяет установить определенные ассоциации между формой значка и его функцией и тем самым добиться их легкого запоминания и безошибочного использования:

- — гласный, воздух идет свободно, как сквозь пустую трубочку;
- — согласный твердый, воздух наталкивается на «перегородку»;
- = — согласный мягкий, язык немного передвигается;
- (·) — согласный звонкий (твердый или мягкий), присоединяется голос-«звоночек» (точка над черточкой), как бы «след» гласного в этом звуке.

Итак, для работы со звуками понадобится пять значков.

**Задание 14.** На примере любых слов, например *лиса, заяка, зебра*, потренируйтесь в использовании новых для Вас обозначений.

Предлагаемые значки очень удобны для проведения игр с «живыми звуками». Каждый ученик изображает конкретный звук: он держит в руках большую фишку с условным значком звука (кружок, черточка, две черточки и т. д.). Из звуков составляются слова. Работа может вестись в двух направлениях: от слова к модели и от модели к словам, ей соответствующим.

?

Какими примерами упражнений Вы могли бы проиллюстрировать два названных выше направления работы?

Не стоит забывать, что, чем более конкретный характер имеет звуковая модель, тем труднее подобрать к ней слова. Важно привлекать детей к оценке правильности подобранных примеров. Причем ученик не просто принимает или «бракует» слово, а объясняет, в чем ошибка товарища. Например, дана модель:

≡ ○ · ○.

Учащиеся подбирают по ней имена детей. «Контролер» принимает слова *Лена, Нина, Вера, Зина, Юра*, а слово *Валя* не пропускает, так как в этом слове первый звук не соответствует модели.

Такого рода упражнения очень важны не только для языкового развития младших школьников. Они учат детей учитывать условия задачи и действовать в соответствии с этими условиями, оценивать действия товарища, а значит, впоследствии и свои. Возможность проявить себя на уроке увлекает детей, развивает их самостоятельность.

?

Какими новыми для Вас методическими идеями и конкретными приемами работы Вы обогатились? Что показалось спорным? Что нужно обсудить на занятиях?

#### ПРОБЛЕМА ОТБОРА СЛОВ ДЛЯ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА

Говоря об объективных трудностях изучения фонетики, мы упоминали о фонетических изменениях, которые приводят к появлению в словах звуков, не поддающихся изолированному произнесению (без специальной фонетической подготовки). Чтобы правильно выбирать слова для разбора, учитель должен уметь давать фонетическую оценку их звукового состава.

С точки зрения фонематических особенностей все слова русского языка можно представить в виде трех групп:

1. Слова, состоящие из звуков (фонем) в сильных позициях: *сын, шмель, день, ель, музей, тюльпан* и т. п. Слова этой группы чаще всего односложные, построенные по схеме: согласный, гласный; согласный непарный по звонкости-глухости. Сюда же условно относим двусложные слова, если в безударном (предударном) слоге находится звук [y], который всегда представляет фонему <y>: *труба, дуга* и т. п. Можно отнести к этой группе двусложные слова с безударным звуком [ы] в абсолютном конце слова: *горы, раны, рыбы* и т. п.

2. Слова, состоящие из звуков (фонем) в сильных позициях и слабых, практически совпадающих по своим акустическим характеристикам с сильными позициями тех же фонем: *трава*, *лиса*, *супа*, *ерша*, *рельса* и т. п. Эти слова не представляют сложностей для звукового разбора. Работая с ними, ученик, который умеет читать и писать, не попадает в ситуацию выбора ориентиров (на что опираться: на звук или на букву), так как звуковая и буквенная формы этих слов совпадают.

На материале первых двух групп слов хорошо формировать способы проведения звукового разбора, приучать детей прислушиваться к звучащему слову и т. п.

3. Слова, которые имеют в своем составе звуки (фонемы) в сильных и слабых позициях, причем последние отличаются по звучанию от сильных позиций тех же фонем: *мороза*, *стена*, *ёжа*, *часа*, *перепелка*, *вечера* и т. п. Среди слов третьей группы есть такие, которые, безусловно, следует анализировать, в том числе и в младших классах, а есть такие, которые лучше не брать для фонетической работы. Так, пригодны для анализа двусложные слова с ударением на втором слоге: [нагá], [б'игу́н], [п'итно́] и т. п. В этом случае звук слабой позиции вполне доступен для вычленения.

? Какие звуки должны называть учащиеся в словах третьей группы?

Двусложные слова с ударением на первом слоге лучше не использовать для фонетической работы, так как в них имеется очень краткий гласный: [в'эчър], [грохът] и т. п. Двусложные слова с ударением на первом слоге можно предлагать для анализа, если во втором слоге находится фонема <у> или <и>: *окун*, *дети*, *жмурки* и т. п.

Можно использовать для работы и трехсложные слова, если во второй слабой позиции (не в первом предударном слоге) находится фонема <и> и тем более <у>: *уголок*, *пирожок* и т. п.

? Итак, какие же слова нецелесообразно использовать для проведения звукового разбора?

З а д а н и е 15. В программе даны примеры слов, которые можно предлагать для фонетического разбора: во II классе — *парта*, *конь*, в III — *весна*, *коньки*, в IV — *морозный*, *школьники*. Соотнесите рекомендации программы с тремя обозначенными выше группами слов. Объясните, как соблюдается в программе принцип перехода от простого к сложному.

Многие методисты не рекомендуют проводить разбор слов с «йотированными гласными». Нам представляется, что подобное ограничение не имеет оснований. Если школьники будут выделять в словах звук [й] только там, где он обозначен буквой й, ни о ка-

ком осознании соотношения звуков — букв не может быть и речи. Во-вторых, звук [й] легко вычленяется из звуковой последовательности в любой позиции, так как он легко протягивается в начале слова *йма* [йййáма], между гласными *мою* [майййййу] и после согласного перед гласным *съел* [с'йййййэл]. Исключая слова со звуком [й] во всех позициях из звукового разбора, мы сами подталкиваем детей к смешению звуков и букв, ставим непреодолимую преграду в осознании действительного соотношения звуков и букв в русском языке.

? Ваше мнение о целесообразности анализа в начальных классах слов со звуком [й]?

Заметим, что работа со звуком [й] помогает учащимся понять различие между гласными и согласными по способу образования.

З а д а н и е 16. Проведите небольшой фонетический эксперимент. Сначала откройте рот, а потом скажите: *аааа*. А теперь снова откройте рот и скажите: *я*. Получилось? Что происходит со ртом, когда человек начинает говорить *я*? Так же сравните произношение *э* и *е*, *у* и *ю*. В чем Вас убедил этот опыт?

Лингвисты в последние годы не используют термин «йотированный гласный». Нам представляется, что его не следует применять и в методике. Ведь само сочетание «йотированный гласный» рождает представление о каком-то гласном, который содержит в себе звук [й], — снова возникает смешение понятий «звук» и «буква».

Кроме того, так называемые «йотированные гласные» буквы далеко не всегда обозначают согласный звук [й]: *мяч*, *мел*, *люк* и т. п.

? Поддерживаете ли Вы предложение не пользоваться термином «йотированный гласный»?

## СОДЕРЖАНИЕ И ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ ЗВУКОВОГО РАЗБОРА

Основной вид упражнений, развивающий фонетические способности учащихся, — это фонетический разбор. Он трижды назван в программе одиннадцатилетней школы в числе умений, которыми должны овладеть учащиеся к концу II, III и IV классов. При этом в программе II и III классов детально раскрывается содержание данного умения.

З а д а н и е 17. Сравните, как трактуется фонетический разбор в программе для II—IV классов. В чем общность и различие требований?

Знакомство с программой показывает, что под фонетическим разбором во всех классах понимается звуко-буквенный разбор. Однако в методике различают собственно фонетический (или зву-



ковой) и фонетико-графический (или звуко-буквенный) разбор. Цель первого — характеристика звуковой структуры слова без обращения к буквам, второй включает в себя собственно фонетический разбор лишь как свою первоначальную ступень, так как главной задачей он имеет выяснение соотношения звуковой структуры слова с ее буквенным обозначением.

Собственно звуковой разбор учащиеся выполняют в подготовительный период обучения грамоте. С переходом к изучению букв звуковой анализ несправедливо почти полностью исключается из употребления. На наш взгляд, звуковой разбор может использоваться на всем протяжении обучения языку в младших классах и даже применяться как особый вид фонетических упражнений в последующем обучении. Во-первых, этот вид фонетического анализа убеждает, что со звуками можно работать и без букв, а это очень важно, чтобы освободить школьника от переоценки роли буквы. Во-вторых, способы осознанного звукового анализа, сформированные без опоры на буквы, воспитывают у ученика отношение к материи языка как некоей реальности, с которой можно производить свои особые действия и которая предполагает специфические средства контроля за выполнением этих действий.

Однако, отмечая важность собственно фонетического разбора, нельзя не признать естественным, что основным видом упражнений с момента знакомства учащихся с буквами становится звуко-буквенный разбор в своих двух разновидностях: фонетико-графический и фонетико-орфографический (более подробно мы остановимся на каждом из них в главе, посвященной методике обучения письму).

Исходной ступенью любого вида фонетического анализа является собственно звуковой разбор, поэтому в данном параграфе подробно рассмотрим его содержание и план выполнения. Но прежде речь пойдет о трудностях, с которыми связано его проведение.

Опытная учительница однажды пожаловалась методисту: «Дети мои как будто уже научились слышать звуки, но начинать звуковой разбор всегда трудно: первоклассники никак не научатся сразу правильно отвечать на первый вопрос». «Какой же у вас вопрос первый?» — поинтересовался методист. «Как какой? — удивилась учительница. — Сколько звуков в слове?»

Если от ученика, который только приступает к звуковому разбору, требовать, чтобы он раньше всего сказал, сколько звуков в слове, он неизбежно переориентируется со звука на букву. Буквы и пересчитать нетрудно и рассуждать о них легче, чем вслушиваться в текучий и неустойчивый звук.

Как же проводить звуковой анализ, чтобы он помогал ученику вычленять из слова именно звуки, определяя при этом их последовательность? Какой план разбора будет ориентировать ученика на способ получения нужных знаний?

?

Какого плана придерживаетесь Вы, анализируя с детьми звуковую состав слова? Сравните его с тем, который предлагается ниже.

Если мы хотим добиться, чтобы ученик реально оперировал звуками, т. е. чтобы развивался его фонематический слух, целесообразно проводить звуковой разбор в такой последовательности.

1. Скажи слово и послушай себя.
2. Найди ударный слог и произнеси слово по слогам.
3. Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове, назови его и охарактеризуй.
4. Обозначь выделенный звук условным значком.
5. Протяни (выдели голосом) второй звук в полном слове, назови его, охарактеризуй и обозначь условным значком. Выдели третий звук... (и т. д.).
6. Проверь, получилось ли слово.

Кратко разъясним необходимость, содержание и последовательность операций звукового разбора.

1. Скажи слово и послушай себя.

Предложить ученику произнести вслух слово, которое он будет анализировать, — это значит помочь ему осознать объект предстоящего разбора. Другого способа предъявить устное слово, кроме как произнести его, нет. При этом учитель должен добиваться от ученика, чтобы слово произносилось так, как предписывают нормы литературного языка. Таким образом, первый пункт плана более строго можно было бы сформулировать так: «Скажи слово в соответствии с нормами русского литературного произношения и послушай себя».

2. Найди ударный слог и произнеси слово по слогам.

Акцентологическая характеристика слова дается до установления звуковой последовательности не случайно: изменение места ударения чаще всего заметно влияет на звуковую структуру слова (сравните, например, *твóрог* [твóрък] и *творóг* [тварóк]). Кроме того, характеристика гласных звуков включает в себя указание на ударность или безударность, поэтому имеет смысл находить ударный слог в начале разбора.

Поскольку для определения ударного слога слово произносится слитно (не по слогам!), выполняя второй пункт плана, ученик произносит слово дважды: целиком (со звательной или вопросительной интонацией) и по слогам (скандируя).

3. Протяни (выдели голосом) первый звук в слове, назови его (произнеси изолированно) и охарактеризуй.

Переход к третьему пункту плана означает начало собственно звукового разбора. Требование протянуть или голосом выделить первый звук напоминает учащемуся способ действия, а указание на то, что звук протягивается (акцентируется) в с л о в а, подсказывает ученику, как проконтролировать правильность выполнения действия.

После того как ученик назвал нужный звук, т. е. произнес его изолированно, максимально приближая к звучанию в слове, он характеризует его: о гласном говорит, ударный он или безударный, а о согласном — до изучения звонкости-глухости — твердый он или мягкий, а после знакомства с глухими и звонкими указывает все словоразличительные свойства согласных.

4. Обозначь выделенный звук условным значком.

Запись звуков с помощью условных значков помогает школьникам «удерживать» объект звукового разбора и не «соскальзывать» на букву. На первоначальном этапе звуковая схема дается учащимся в готовом виде. В этом случае схема помогает ребенку «не потерять» звук, направляет его действия. Однако готовая схема не только не исключает, но и обязательно предполагает произнесение каждого звука, входящего в слог и слово.

По мере того как учащиеся осваивают способы определения звуковой последовательности, модель начинает конструироваться по ходу разбора. А чем больше дети узнают о звуках, тем конкретнее становится схема-модель. Например, модель слова *пила* проходит такой путь своей конкретизации.

1. — слоговая модель с указанием ударного слога.

2. — модель показывает, что в слове 4 звука (задается в момент ознакомления детей с тем, что слово состоит из звуков).

3. — звуковая модель, на которой разграничены гласные и согласные, последние охарактеризованы по твердости-мягкости.

4. — звуковая модель, показывающая не только твердость-мягкость, но и звонкость-глухость согласных.

Все эти модели могут служить отправной точкой анализа, т. е. задаваться в готовом виде как опора для выполнения действия (тогда учащиеся как бы проверяют правильность модели), но желательно как можно быстрее переходить на составление схем по ходу разбора слова самими учениками.

Если в I классе требование внешней фиксации хода звукового анализа является обязательным, то в III и IV классах этот пункт плана может быть снят или заменен транскрипцией. Однако торопиться с этим не следует. Тем более что применение звуковых моделей создает благоприятные условия для проведения разнообразных фонетических упражнений, о чем говорилось в одном из предыдущих параграфов.

5. Протяни (выдели голосом) второй звук в полном слове... (Затем повторяется пункт третий, четвертый и т. д. до тех пор, пока все звуки не будут найдены, охарактеризованы и зафиксированы.)

6. Проверь, получилось ли слово.

Хотя вычленение каждого звука осуществлялось в слове и, значит, правильность звукового разбора контролировалась по ходу анализа, стоит еще раз произнести все звуки слова подряд (прочитать слово по схеме, чтобы убедиться в том, что его звучание не исказилось, т. е. в том, что работа выполнена правильно).

Учитывая, что действующие «Букварь» и «Азбука» ориентируют на вычленение при звуковом анализе так называемых «слияний» и согласных «вне слияния», можем посоветовать проводить эту операцию перед прочтением слова по схеме. Дело в том, что названные единицы и введены в первую очередь именно для облегчения технической стороны чтения на самых первых этапах его освоения: собственно звуковой анализ выделения «слияний» и согласных «вне слияния» не требует.

З а д а н и е 18. Сравните и оцените эффективность фонетической работы второклассников в двух классах.

II «А» класс. Учитель пишет на доске слово *конь*.

— Какое слово будем разбирать? Прочитай, Максим.

— Иди к доске, сделай звуковой разбор слова *конь*.

Ученик смотрит на написанное слово и говорит:

— В слове *конь* три звука, потому что буква мягкий знак звука не обозначает. В слове один гласный и два согласных. Составляю схему: одна черточка — первый звук согласный твердый глухой. Второй звук гласный, обозначаю его кружком. Третий звук обозначаю двумя черточками со «звоночком», потому что он мягкий звонкий.

II «Б» класс. Учитель говорит:

— Послушайте слово, которое мы будем сейчас разбирать: [кон']. Повторите слово. (Учащиеся повторяют хором и поодиночке.)

— Разбирать слово будет Наташа.

Ученица выходит к доске и начинает разбор:

— Произношу слово: [кон']. В слове один слог. Ищу первый звук: [ккккон']. Звук [к] — он согласный глухой твердый, обозначаю его одной черточкой.

Ищу второй звук: [коооон']. Второй звук гласный, обозначаю его на схеме кружком. Ищу следующий звук: [кон'н'н'н'н']. Это звук [н'] — он согласный мягкий звонкий, обозначаю двумя черточками со «звоночком». Проверяю, получилось ли слово. (Проводит указкой вдоль схемы и читает: [кон'].)

Попутно заметим, что, когда учащиеся выполняют звуковой разбор, в классе не должно и не может быть полной тишины. И тот, кто «ведет», т. е. работает у доски или, сидя за партой,



громко объясняет свои действия, и все остальные ученики во время разбора шепчут и слушают звуки анализируемого слова.

Преобразование собственно звукового разбора в звуко-буквенный потребует дополнения плана одним пунктом: какой буквой обозначается каждый звук и почему? Иначе говоря, ученик объясняет выбор букв не одновременно и параллельно с выделением звуков, а после того, как звуковой анализ им полностью выполнен. Подробнее об этих разновидностях разбора будет сказано в главе 5.

Развитие умения проводить звуковой анализ связано с расширением круга анализируемых слов. Если вначале разбираются слова первой и второй групп (см. предыдущий параграф), то по мере взросления детей все большее место начинают занимать слова третьей группы. Как только младшие школьники приступают к анализу слов, в которых есть звуки в слабых позициях, не совпадающие с основным вариантом фонем (третья группа: *мороз*, *хлеб*, *земля* и т. п.), они на практике убеждаются в том, что в русском языке не в любой позиции возможен весь набор гласных и согласных звуков. В некоторых местах слов бывают звуки только с определенными свойствами: из парных по глухости-звонкости на конце слов только глухие ([п], но не [б], [т], но не [д] и т. д.): *зу*[п], *пло*[т], в безударном слоге не встречается гласный [о], так как в этой позиции он чередуется со звуком [а]: *в*[о]ды, но *в*[а]дá, *д*[о]м, но *д*[а]мá и т. п.

Таким образом, обучение фонетике связывается с обучением орфоэпии, становится фундаментом для формирования осознанных навыков произношения. Но в обучении литературному произношению есть свои специфические приемы и методы. О них пойдет речь в следующем параграфе.

## НЕКОТОРЫЕ СОВЕТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОРФОЭПИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Орфоэпические ошибки — достаточно распространенное явление.

Можете ли Вы привести примеры орфоэпических ошибок?

Поскольку такие ошибки, как правило, не приводят к нарушению коммуникации (хотя режет слух, но все же понятно), учителя порой проходят мимо них, считая задачу обучения правильному произношению второстепенной по сравнению с другими задачами урока. Между тем нельзя забывать, что с развитием средств массовой коммуникации (ТВ, радио, технических средств воспроизводства и записи речи) роль устных форм речевой деятельности в жизни человека возрастает: мы больше говорим и слушаем, чем пишем и читаем. В связи с этим форми-

рование навыков культуры устной речи становится все более актуальной задачей.

Навыки говорения неосознанно складываются в дошкольном возрасте под влиянием речевой среды, в которой воспитывается ребенок (см.: *Гвоздев*. — 1961). Продолжением естественного речевого окружения становится школа, класс и как важнейший фактор этой среды — речь учителя. Иначе говоря, основной механизм овладения произносительными нормами — имитация, подражание речи окружающих, в том числе и учителя. Опора на этот механизм остается одним из важнейших методических приемов в обучении орфоэпии в младших классах.

«Скажи, как я», — обращается учитель к ученику, задавая ему образец нормативного произношения. Однако этот прием, как и всякий другой пассивный метод, далеко не всегда дает нужный результат и требует длительных многократных тренировок. А порой вообще не дает результатов, так как воздействие домашней среды и сверстников оказывается значительно сильнее, чем влияние речи учителя.

Кроме того, неосознанные орфоэпические навыки, возникшие в результате механического копирования, малоподвижны, не гибки, не регулируются и не контролируются, а значит, не могут послужить основой речевого самоконтроля. Возникшие бессознательно орфоэпические навыки не могут стать фундаментом для обучения другим языковым умениям, в первую очередь орфографическим.

Первоначально правила произношения усваиваются детьми при переходе от чтения по слогам к чтению целыми словами. Средством обучения орфоэпическому чтению выступает в это время образец, который задает своим чтением взрослый, учитель. Важную роль приобретает на этом этапе сопоставление двух видов чтения: «как говорим» и «как пишем» (подробнее о них будет сказано в разделе, посвященном обучению правописанию).

Далее появляется возможность перейти на новый, системный уровень обучения литературному произношению. Так, второклассники учатся писать слова типа *мячи*, *река*, *окно* и т. п. Слова с безударными гласными могут послужить материалом для того, чтобы представить в обобщенной форме особенности литературного произношения гласных: «аканье» (совпадение в безударном слоге фонем <а> и <о> после твердых согласных в звуке [а]) и «иканье» (совпадение в безударном слоге фонем <а>, <о>, <э>, <и> после мягких согласных в звуке [и]). Эти произносительные нормы можно представить в виде таблицы (см. с. 100).

Примечание: ∪ — дужка указывает, что звук произносится очень кратко; отказ от принятых в транскрипции значков редуцированных гласных — [ь] и [ы] — продиктован стремлением предупредить возможное смешение младшими школьниками букв ь и ы с аналогичными транскрипционными значками.

ПОЗИЦИЯ	ПОСЛЕ ТВЕРДЫХ СОГЛАСНЫХ	ПОСЛЕ МЯГКИХ СОГЛАСНЫХ
ПОД УДАРЕНИЕМ	А О Э Ы У	А О Э И У
В 1-М ПРЕДУДАРНОМ СЛОГЕ И НАЧАЛЕ СЛОВА (КРОМЕ Ы)	А О Э Ы У	А О Э И У
В ОСТАЛЬНЫХ БЕЗУДАРНЫХ СЛОГАХ	А Ы У	И У

С опорой на таблицу проводят самые разнообразные орфоэпические упражнения. Можно предложить учащимся ответить на вопросы: какие гласные звуки не произносятся в первом предударном слоге после твердых согласных? Где встречается больше разных звуков: под ударением или в безударных слогах? И т. п. Можно попросить прочитать слова: *ряды, тяну, вяжу, ячмень, ягненок*, а затем найти в таблице место, где показано, как надо произносить безударные гласные в этих словах. Можно понаблюдать, как изменяется произношение гласного в корне однокоренных слов: *дом — домище — домовой, лед — ледок — ледяной, пляска — плясать — плясуны* и т. п.

Таблица, составленная на уроках русского языка, становится опорой в работе по формированию навыков литературного произношения на уроках чтения.

То, что художественные произведения представляют богатый материал для закрепления орфоэпических навыков, хорошо известно. Но и тексты упражнений в учебниках по русскому языку также могут быть использованы для работы по орфоэпии. Это внесет разнообразие в уроки, станет основой воспитания культуры устной речи. Чаще всего соответствующий материал можно найти в стихотворных текстах, где рифма подсказывает нормативное произношение. Например, поможет запомнить произношение слова *скворечник* с сочетанием [шн] стихотворение С. Михалкова:

Каждый год с погодой внешней      Только вынесли скворечник,  
Все гостей крылатых ждут.      А скворцы уж тут как тут.

В учебнике Т. Г. Рамзаевой для II класса в упражнении 82 рифмуются слова *сад — стоят*, в упражнении 164 — *будь — взглянуть*, в упражнении 435 — *стук — вокруг*. Наблюдение поможет закрепить навык произношения парных согласных на конце слов, а в упражнении 304 (в том же учебнике) — в середине слова: *сережка — кошка*.

Главное в работе по формированию навыков литературного произношения — воспитание вкуса и требовательности к собственной речи. И тут необходимо учитывать, что способность к само-

контролю возникает после того, как ученик научится проверять других. Вот почему хорошо, если в классе проводятся орфоэпические пятиминутки: один ученик читает, строго соблюдая произносительные нормы, а остальные выступают его «рецензентами» — отмечают ошибки и объясняют их.

Описанные упражнения поднимают учащихся на новую ступень в осмыслении орфоэпических закономерностей. Кроме того (что не менее важно), они являются необходимой предпосылкой установления взаимосвязи различных языковых уровней в обучении. В частности, такая работа создает прочный фундамент для формирования осознанных навыков правописания.

**Задание 19.** Познакомьтесь с книгой А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук (см. список) или со статьями А. А. Бондаренко (Нач. шк. — 1981. — № 9; 1982. — № 12; 1986. — № 4, № 9; 1987. — № 1). Составьте на основе этих материалов тезисный план сообщения на тему «Приемы обучения орфоэпии в младших классах».

С работой по орфоэпии неразрывно связана работа по акцентологии. Учащиеся часто произносят слова с неверным ударением. В первую очередь надо обратить внимание на слова, включенные в словарики учебников. Но нужно учитывать, что просто однажды прочитать или даже повесить в классе таблицу «Произноси слова правильно!» мало для того, чтобы научить детей говорить правильно. Слова должны стать предметом действий учащихся. Можно, например, предложить подобрать рифму к слову *документ* или разучить загадку, в которой отгадка подскажет верное ударение, и т. п.

**Задание 20.** 1. Сгруппируйте слова орфоэпического словарика из учебника III класса так, чтобы в одной группе оказались слова, при произношении которых встречаются акцентологические ошибки (неверное ударение), а в другой — орфоэпические ошибки другого рода. Подберите по 2—3 упражнения для работы с каждой группой слов. 2. Понаблюдав за речью своих учеников, решите, какие из вопросов обучения орфоэпии актуальны в условиях Вашего класса. Как предполагаете их решать? 3. Проанализировав учебник русского языка и «Родную речь», найдите материал, который целесообразно использовать для орфоэпической работы. Продумайте возможные вопросы и задания.

**Задание 21.** 1. Систематизируйте, каковы задачи, содержание и формы проведения фонетической работы в начальных классах, в чем состоит и как может осуществляться работа по орфоэпии (перечислите круг основных вопросов и способы их решения). Охарактеризуйте условия успешного обучения фонетике. 2. В виде тезисов сформулируйте те положения методики обучения фонетике, которые явились для Вас новыми, которые Вы считаете нужными взять на вооружение в своей педагогической практике.



## ГЛАВА 4

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

В отличие от устных форм речевой деятельности, которыми человек может овладеть и вне обучения (конечно, до определенного уровня), писать нужно учиться. Причем процесс этот длительный и непростой.

Известный ученый психолог А. Р. Лурия отмечал, что «процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» (Лурия. — С. 5). Первое, на что он обращает внимание, — это качественное различие процессов овладения устной и письменной речью. Предмет осознания, степень осознанности и произвольности, способы выражения мысли — все это в письме и устной речи разное. Если устная речь с самого начала используется человеком для коммуникации, то письменная речь должна пройти определенный путь технической подготовки, прежде чем стать средством общения.

«Если говорящий ребенок всегда имеет в виду лишь содержание своей речи... и лишь в редких случаях задумывается, как ему нужно произнести то или иное слово, — ребенок, которому нужно написать слово, — всегда имеет дело прежде всего с теми звуками, из которых состоит это слово, и с теми буквами, с помощью которых он должен его написать.

Следовательно, предметом его осознания уже с самого начала должны быть те способы (выделено автором. — П. Ж.), с помощью которых он должен обозначить нужное слово, и тот набор звуков, который отличает данное слово от других, близких слов» (там же, с. 6—7). Таким образом, умение определять последовательность звуков, о котором мы так подробно говорили в методике обучения фонетике, составляет основу развития не только устной, но и письменной речи. Дефекты звукового анализа влекут за собой известные ошибки обучающихся грамоте: перестановки и пропуски букв, «сплав» двух слогов в один, повторение отдельных букв и т. п.

?

Можете ли Вы подтвердить этот тезис примерами из своей практики?

Для того чтобы слово оказалось записанным, ребенок должен владеть еще и самими письменными буквами русского языка,

уметь ясно, разборчиво начертать каждую из них, соединить ее с соседними и т. д., а это тоже непростая задача, требующая своего специального решения.

Таким образом, процесс овладения письмом проходит ряд этапов, каждый из которых имеет свое содержание и способы его освоения. Традиционно различают обучение первоначальному письму — каллиграфии и графике — и обучение орфографии. Сразу же уточним: обучение каллиграфии связано с проблемами техники, эстетики письма, оно направлено на становление почерка учащихся. Обучение графике и орфографии — это формирование у школьников умения правильно, т. е. в соответствии с принятыми нормами, обозначать звуки речи буквами. При этом графика решает вопросы передачи буквами фонем в сильных позициях, а орфография регулирует выбор букв для фонем в слабых позициях.

Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений учебной работы.

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КАЛЛИГРАФИИ

Каждому учителю хорошо известно, насколько трудно протекает становление у младших школьников (особенно шестилетних) умения писать разборчиво, ровно, с соблюдением пропорций, одинакового наклона и т. д. Для того чтобы научиться более умело управлять этим процессом, необходимо хорошо представить себе, во-первых, те трудности, которые испытывают дети, а во-вторых, порождающие их причины.

**Задание 1.** Перед Вами образец детской письменной работы с примерами различных видов каллиграфических погрешностей. Охарактеризуйте эти погрешности, постарайтесь указать возможные причины их возникновения.

Птицы чинят  
старые гнёзда. Школьники дела-  
ют для сварцов  
домики

Погрешности в письме могут быть вызваны самыми разными причинами: нарушением элементарных гигиенических требований (положение тетради, руки, ручки в руке и т. д.), перенапряжением руки, отсутствием необходимой пространственной ориентации, несовершенством регуляции движений, разрывом в развитии двигательных и зрительных анализаторов, недостаточностью взаимодействия оптического и глазодвигательного аппарата и т. д.

Все это говорит о том, что для плодотворного обучения технической стороне письма необходим определенный уровень психофизиологического развития ребенка, и не только руки, как иногда считают, а прежде всего мышления, памяти, внимания, способности к зрительному пространственному восприятию объектов и т. п.

Процесс письма даже в том случае, когда мы говорим о его технической, сугубо каллиграфической стороне, — это обычно синтетический акт мышечной и интеллектуальной деятельности. Особенно велика роль интеллекта на этапе становления навыка письма. От ученика требуется умение воспринимать образец, анализировать, сравнивать, обобщать, синтезировать и только потом осуществлять нужные движения, тонко координировать их. Часто первоклассники не видят элементов в букве, поэтому не воспринимают ее форму, а следовательно, плохо усваивают характер необходимых движений руки. Они пытаются решить проблему путем механического воспроизведения, но это чаще всего приводит к искажению конфигурации букв. Не обнаруживая повторяемости элементов в буквах, некоторые первоклассники каждый следующий знак, предлагаемый для изучения, воспринимают как нечто абсолютно новое, не используют уже приобретенные двигательные умения, ассоциативную память, что, безусловно, затрудняет процесс письма, повышает утомляемость детей. Вот почему встает вопрос о необходимости развития не только наглядно-образного, но и аналитического мышления младших школьников.

Безусловно, каллиграфический навык можно сформировать и без опоры на интеллект как сугубо предметное, имитационное действие. (Вспомните рассуждения на эту тему, имеющиеся в главе 2 пособия.) Но тогда процесс обучения, во-первых, будет значительно более длительным, а во-вторых, в результате мы получим сформированный почерк ребенка, но не внесем желательных изменений в личность ученика: у него не появится способность самостоятельно анализировать зрительно воспринимаемый образец, планировать его воссоздание, произвольно управлять своими движениями, контролировать их и т. д.

**?** Считаете ли Вы, что формирование каллиграфического навыка должно сегодня работать на решение общей стратегической задачи обучения — на совершенствование всех сторон личности ученика, на развитие у него новых способностей?

Если Вы признаете такую позицию, то, наверное, согласитесь с тем, что при обучении каллиграфии усилия нужно направлять прежде всего на становление необходимых психологических и физиологических механизмов, обеспечивающих осознанное письмо, а не просто на отработку каждой отдельно взятой буквы и ее соединений.

Так, организуя обучение письму, важно целенаправленно способствовать:

- поднятию на новый уровень наглядно-образного и отвлеченного мышления первоклассников, необходимого для восприятия конфигурации букв, для установления сходства и различия знаков, для выработки плана правильных движений при письме;

- совершенствованию способности к зрительному восприятию различных форм;

- становлению умения ориентироваться в пространстве листа, строки, легко определять пространственные отношения между элементами письма;

- укреплению руки, улучшению координации движений и в целом развитию умения самостоятельно управлять всей сложной системой действий пишущей руки;

- доведению до автоматизма умения соблюдать гигиенические правила письма (положение корпуса, руки, тетради и т. д.).

Еще одним важным условием успешного обучения каллиграфии следует считать формирование у младших школьников внутренней потребности в аккуратном, разборчивом, эстетически выдержанном оформлении всех выполняемых записей. Без появления и дальнейшего сохранения такого мотива каллиграфическая работа, даже успешная на первых этапах обучения, впоследствии окажется сведенной на нет.

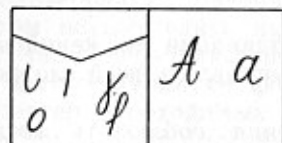
**?** Какие способы и приемы обучения каллиграфии Вы используете для выполнения сформулированных выше условий? Удастся ли Вам к концу периода обучения грамоте достичь желаемых результатов? Что Вас не удовлетворяет?

Предложим несколько советов по совершенствованию первоначального обучения каллиграфии. Учитывая, что особые трудности при становлении навыка письма встречаются у шестилетних первоклассников, будем высказывать рекомендации, ориентируясь в первую очередь на этот возраст учеников.

Помимо существующих пособий, предназначенных для обучения каллиграфии, весьма полезным на всем протяжении работы может оказаться еще одно, учитывающее наглядно-действенный характер мышления ребенка, но в то же время способствующее совершенствованию наглядно-образного и формированию аналитического мышления. Это специальный альбом с письменными буквами и их элементами. Пособие предназначено для развития зрительных и двигательных анализаторов, участвующих в восприятии и последующем воспроизведении формы букв, а также для обучения каллиграфии на основе определенного обобщения.



На внутренней обложке альбома приклеен специальный конверт, где находятся элементы букв, вырезанные из плотной белой бумаги. На каждой странице альбома наклеены письменные буквы (прописная и строчная). Буквы вырезаны из бархатной бумаги. Наклеенная буква (и это очень важно для работы с ней) как бы приподнимается над страницей, создавая тем самым лучшие условия для глаза и руки при первоначальном знакомстве с формой буквы. Возле каждой буквы нарисованы стрелки, показывающие траекторию движения руки при письме, причем начало движения обозначено особо.



Альбом с письменными буквами и их элементами используется для проведения различных аналитико-синтетических упражнений. Работа с ним начинается в подготовительный период обучения.

Дети, проведя вместе с учителем анализ конфигурации буквы, познакомившись с формой конкретного ее элемента, находят его в конверте альбома. Затем, рассматривая поочередно каждую страницу, они обнаруживают данный элемент в разных буквах, проверяя себя путем накладывания выбранной детали на обследуемую букву. В случае совпадения элемент пишется в альбоме под соответствующим элементом буквы. Кроме того, дети из уже знакомых элементов моделируют нужную букву и, накладывая ее на образец в альбоме, проверяют себя — так они обучаются синтезу.

Всё части альбома составляют единое целое. Некоторые учителя эту цельность нарушают, например элементы для букв согласных располагают в одном конверте, для букв гласных — в другом, под каждой буквой наклеивают конверты с ее элементами.

В чем недостатки такой организации материала в альбоме?

**Задание 2.** Обратитесь к книге Е. Н. Потаповой «Радость познания» (М., 1990) или к статье «Обучение письму младших школьников» (Нач. школа. — 1987. — № 6). Сравните, чем отличается работа с письменными буквами, описанная автором, от той, которая рекомендована выше.

Для целенаправленного обучения первоклассников правильной ориентации на страницах тетради целесообразна работа с предметными рисунками. Ее начинают в подготовительный период до обучения письму в прописях.

Предметные рисунки располагаются сверху, внизу, в середине листа. По заданию учителя первоклассники должны найти названный предмет, определить его место на листе и соотнести по расположению с другими нарисованными предметами. Организовать такую работу можно на детских книжках-раскрасках.

**Задание 3.** Предложите свои варианты заданий по развитию у детей умения ориентироваться в пространстве листа. Обоснуйте их необходимость, особенно для шестилетних школьников.

Рисунки можно использовать и для развития у детей «чувства контура». Ученикам предлагается ознакомиться с формой предмета путем обведения рисунка обратным концом ручки (карандаша) или вырезать рисунок по его контуру.

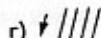
Дальнейшее развитие «чувства контура» продолжается с помощью заданий: обвести рисунок, контур которого намечен точками; дорисовать недостающие элементы и т. п. Через такое обучение восприятию контура изображенного предмета необходимо провести детей до начала письма графических элементов, поскольку большинство ошибок говорит о крайне несовершенном умении учащихся воспринимать облик букв.

Искажение букв может быть связано и с несогласованностью действий двигательного и зрительного анализаторов. Для того чтобы слить эти действия в единый процесс, полезно до написания буквы проводить ее «обследование» (обведение). В этом случае рука будет помогать проверять и уточнять траекторию движения глаза, будет корректировать восприятие глаза и как бы учить его точнее видеть признаки предмета, в данном случае буквы.

**Задание 4.** Еще раз обратитесь к книге или статье Е. Н. Потаповой, к той ее части, где описано обучение обследованию букв. В основу методики автора, как и методики, описываемой в данном пособии, положена система обучения письму итальянского педагога М. Монтессори. На первый взгляд рекомендации, предлагаемые авторами, совпадают. Но это не так. Выявите имеющиеся различия. Постарайтесь определить свою точку зрения. Дополнить информацию, содержащуюся в пособии, Вы можете, обратившись к статье Н. А. Федосовой «Особенности обучения письму шестилетних первоклассников» (Нач. школа. — 1987. — № 4).

При выполнении многих из приведенных выше упражнений происходит активное укрепление двигательного аппарата пишущей руки, однако необходимы для этого и специальные упражнения. Важнейшее из них — штриховка. Можно предложить четыре вида штриховки, которые способствуют развитию и укреплению мелкой мускулатуры кисти руки, отработке координации движений: а) раскрашивание короткими частыми штрихами; б) штриховка с возвратом; в) центрическая штриховка (штриховка от центра); г) штриховка длинными параллельными отрезками. Важ-

ное условие работы: карандаш или ручку ученик должен держать как орудие письма.



Штрихуя, ребенок не чувствует усталости, он делает это свободно, хотя рука его проделывает те же движения, что и при письме букв. Поскольку это действие не затрудняет ученика, он может сосредоточить свои усилия на отработке гигиенических правил письма.

Традиционная методика предусматривает знакомство с гигиеническими правилами в рамках одного урока. В дальнейшем же предполагается закрепление этих правил в ходе овладения письмом.

?

Считаете ли Вы, что такое планирование работы позволяет обеспечить желаемый результат? Сколько учеников, по Вашим наблюдениям, в I классе полностью овладевают гигиеническими правилами письма?

В период обучения письму букв дети допускают много ошибок зрительно-двигательного характера. Это свидетельствует о сложности процесса управления движениями пишущей руки. **З а д а н и е 5.** Прочитайте статью М. М. Безруких «Еще раз о письме и почерке» (Сов. педагогика.— 1987.— № 5). Назовите недочеты в письме, связанные с несформированностью механизмов управления движением руки.

В качестве наиболее визуальной информативной рабочей строки следует назвать такую строку, в которой для ширины, высоты и длины элементов букв даны опоры-ориентиры. Специальная разлиновка (некоторые учителя осуществляют ее на вкладыше из кальки) направляет руку ученика, способствует выработке точности и уверенности движений, указывает нужное расстояние между буквами и их элементами, регулирует размещение букв и слов на строке. При освоении письма ориентиры служат ученику надежным помощником. Однако вместе с тем они замедляют процесс письма. Правда, вынужденное замедление является временным и длится до выработки определенного стереотипа движений.

?

Ваше мнение о целесообразности дополнительной разлиновки листа. Пользуетесь ли Вы ею в своей практике?

Применяя дополнительную разлиновку тетради, важно помнить, что ориентиры должны постепенно упрощаться:



Сначала устраняют вертикальные (наклонные) линии в междустрочном пространстве — заменяют их точками, в дальнейшем

остается рабочая строка и редкие (через 30 мм) вертикальные (наклонные) линии. Такая смена разлиновки обеспечивает постепенное усложнение действий ученика, повышение его самостоятельности. По мере становления механизма зрительной ориентации и развития двигательных навыков ширина, высота и длина элементов букв, расположение букв в словах и размещение слов на строке все в большей мере будут определяться глазомером учащегося. Для выработки ровности почерка — этого важнейшего качества каллиграфического письма — рабочая строка и вспомогательные вертикальные (наклонные) линии должны сохраняться до конца обучения каллиграфии в I классе.

Сложности в обучении письму, как уже говорилось, в значительной мере связаны с возрастными особенностями детей. Так, у первоклассников, особенно шестилеток, не развиты мелкие мышцы кисти руки, не закончено окостенение запястий и фаланг пальцев, несовершенна регуляция движений и т. д. Во время письма обычно мышцы руки и всего тела ученика напряжены, а движения скованы. Все это и заставляет учителя работать прежде всего над развитием мускульного аппарата ребенка. Нередко такая работа проводится монотонно, а результат достигается механической тренировкой, что отрицательно влияет на эмоциональное состояние ученика, на его развитие и даже на здоровье.

?

Используете ли Вы какие-то способы создания у детей интереса к работе на уроках обучения письму? Если да, то какие?

Мотивационная сторона обучения имеет существенное значение. Нередко ученик выводит буквы, старается четко и разборчиво писать преимущественно для того, чтобы удовлетворять определенные требования учителя. Если не пробуждаются личностные мотивы, желание ребенка писать для себя, овладение письмом происходит на уровне традиционного чистописания. Такой подход страдает узостью, он не вписывается в общую систему развития и воспитания личности. Процесс обучения должен быть построен так, чтобы каллиграфически ясное, аккуратное письмо превращалось во внутреннюю потребность каждого ученика.

За последние годы наметился целый ряд дискуссионных вопросов, связанных с обучением каллиграфии. Так, вновь возникает вопрос о том, каким должно быть письмо — наклонным или прямым. Сторонники прямого письма считают, что оно в большей мере способствует выработке правильной посадки, разборчивого почерка. В истории каллиграфии известны случаи, когда в дореволюционный период вводилось прямое написание букв, но ненадолго, так как оно не уменьшало случаев искривления позвоночника, но при этом сам процесс письма становился более медленным. Сторонники наклонного письма считают, что оно до-



пускает более быстрый темп, а гигиенические правила при нем могут соблюдаться так же, как и при прямом.

Обсуждаются и другие вопросы: каким должен быть письменный шрифт — нужно ли его упрощать? Учить ли детей сначала писать печатными буквами? Каким должно быть орудие письма? Какой следует сделать разлиновку тетрадей или ее не должно быть вовсе? Как обучать письму — синхронно с чтением или раздельно?

В зависимости от того, какой позиции придерживается тот или иной методист, он соответственно строит предлагаемую систему обучения письму. Так, в Эстонии и Латвии было введено письмо печатными буквами; предпринята попытка упростить шрифт в России, на Украине, в Молдове; традиционно прямое письмо принято в Грузии, Армении и т. д.

Несмотря на разные изменения в системе обучения каллиграфии, произошедшие за последнее десятилетие, процесс формирования умения писать буквы остается сложным. Понски путей дальнейшей оптимизации этого процесса, безусловно, будут продолжаться.

?

Что Вы знаете о комбинированных уроках обучения грамоте? Каково Ваше отношение к такой организации работы?

**Задание 6.** 1. Систематизируйте, что нового о методике обучения каллиграфии Вы узнали, какими приемами работы обогатились. 2. Пользуясь предлагаемой ниже схемой, проанализируйте состояние каллиграфических умений учащихся Вашего класса. Сделайте методические выводы.

Список класса	Величина букв	Соблюдение строки	Форма букв и способ соединения	Расстояние между буквами	Соблюдение гигиенических правил письма
Иванов К.	Разная высота надстрочных элементов	Выход за строку	Искажает «к»	Не соблюдает	Соблюдает
Петрова М.	—>—	Соблюдает	Искажает нижнее соединение	—>—	Не соблюдает

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАФИКЕ

По меткому определению психолога Н. И. Жинкина, письмо — это своеобразный код, с помощью которого фиксируется устная речь. Как и всякий иной код, письмо характеризуется принятыми

в данной письменности условностями. Так, например, в русском письме для передачи парных по звонкости-глухости согласных имеется по два значка для каждой пары: б — п, в — ф, г — к, д — т, ж — ш, з — с. А для пары мягкий-твердый в русском алфавите есть лишь один значок. 15 букв согласных являются значками одновременно двух фонем: мягкой и твердой. Любая из этих букв, например м, обозначает и твердую, и мягкую фонему (мал — мял). Фонемное соответствие букве может быть установлено только с учетом ее позиции — соседних букв и других графических знаков (см.: *Русский язык*. — 1989. — С. 261).

?

Вспомните, в чем состоит слоговой принцип и как он связан с обучением русской грамоте.

«Слоговой принцип графики, который называют также буквосочетательным, заключается в том, что фонемное соответствие букве может быть установлено только с учетом ее окружения... Слоговой принцип связан с двумя особенностями русской графики: обозначением на письме фонемы ⟨й⟩ и обозначением твердости-мягкости согласных фонем» (*Современный русский литературный язык*. — 1988. — С. 132).

Основная проблема графики — отношение состава фонем данного языка к составу алфавита. Правила графики однозначные, они не предоставляют пишущему выбора. Например, если твердая фонема ⟨с⟩ находится в положении перед гласным, ее твердость передается с помощью букв а, о, у, э, ы (сани, сор, суп, сэр, сыр), а на конце слова или перед согласным, т. е. не перед гласным, — отсутствием мягкого знака (нос, доска). Мягкость соотносительной фонемы ⟨с'⟩ передается в тех же позициях буквами я, ё, е, ю, и (всякий, сёла, сел, сюда, сила) и с помощью мягкого знака (весь, тесьма).

Правила графики легко усваиваются и автоматизируются ко времени завершения обучения грамоте. Но для последующего обучения языку мало практически владеть этими правилами, необходимо понимать соотношение букв и основных звуковых единиц (фонем) на уровне обобщения, в определенной системе. Именно с содержательного анализа устройства русской графики и начинается программа по русскому языку в младших классах.

Букв в русском языке меньше, чем фонем. Количественная несоразмерность устраняется правилами обозначения твердости-мягкости согласных и фонемы ⟨й⟩. Как же показать эти правила в обобщенной форме?

Наряду с наглядностью вещественной (картинки, реальные предметы) в младших классах может применяться наглядность схематическая, модельная. Как показали исследования школы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, такая наглядность позволяет вскрывать наиболее общие закономерности той или иной области действительности. Чтобы составить модели отношений, лежащих в основе правил графики, необходимо рассмотреть

весь состав определенных групп фонем и связанных с ними букв, а затем обобщить их отношения в форме схемы-модели.

Для построения схем целесообразно применение фонетической транскрипции. Элементы транскрипции уже появились в учебниках (см., например, орфоэпический словарь в учебнике по русскому языку для II класса). (Многолетний опыт применения транскрипции, например, в младших классах школ с украинским языком обучения показывает, что элементарная транскрипция: квадратные скобки, в которые помещается значок звука и знак мягкости, например [н'], легко усваивается младшими школьниками.) Использование транскрипции наряду с буквами и небуквенными условными обозначениями (цветные треугольники, прямоугольники, черточки, кружочки и т. п.) позволяет совершенствовать формы звуко-буквенного разбора, разнообразить упражнения, наконец, является необходимой основой для реализации обобщенного подхода в обучении графике и особенно орфографии.

#### ОБОЗНАЧЕНИЕ НА ПИСЬМЕ ТВЕРДОСТИ-МЯГКОСТИ СОГЛАСНЫХ

Непарные по твердости-мягкости согласные фонемы обозначаются на письме одной буквой: твердые — буквами **ж, ш, ц**, мягкие — **ч и щ**. Остальные буквы согласных (кроме **й**) обозначают две фонемы: твердую и парную ей мягкую. Способ обозначения твердости-мягкости парных по этому признаку фонем зависит от позиции, которую занимает данная фонема: перед гласной или не перед гласной. В первой из названных позиций твердость или мягкость согласной фонемы обозначается буквой последующей гласной фонемы, во второй — мягким знаком (или его отсутствием). Именно позиция фонемы (для школьников — звука) должна стать центральным звеном в обобщении, к которому мы хотим привести учащихся.

Осознание связи способа обозначения твердости-мягкости согласного с его позицией важно по ряду причин. Во-первых, в действующем учебнике русского языка названы оба способа обозначения твердости-мягкости, но при этом способ не связывается с позицией согласного. Во-вторых, без формирования понятия о позиции звука невозможно содержательно раскрыть способы обозначения фонемы (<й> в русском языке. В-третьих, знакомство с позицией звука на материале графики понадобится для обучения орфографии.

**Задание 7.** Дополните правило: «Мягкость согласных звуков обозначается гласными буквами **е, ё, и, ю, я** и мягким знаком» — указанием на позицию согласного. Сделайте вывод, в каком случае правило точнее предписывает способ действия при обозначении согласных, парных по твердости-мягкости.

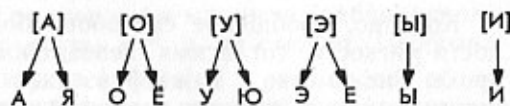
Первой ступенью к намеченному обобщению может стать повторение состава гласных звуков и букв.

Оттолкнувшись от какого-нибудь конкретного вопроса, например сколько разных гласных звуков в слове *утята* и почему один и тот же гласный звук [а] в этом слове обозначается то буквой **я**, то буквой **а**, учитель переходит к составлению таблицы:

#### ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

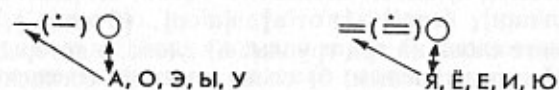
ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ

БУКВЫ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ



Вопрос, почему один и тот же гласный звук записывают разными буквами, поможет детям понять, что одна и та же буква согласного обозначает два звука — твердый и мягкий. Узнать, как прочитать букву согласного, твердо или мягко, помогает буква последующего гласного.

После того как соотношение гласных звуков и букв развернуто перед учащимися на таблице, можно перейти к следующему этапу систематизации. Учитель предлагает учащимся расшифровать схемы, на которых в обобщенной форме показана зависимость выбора буквы гласного от твердости-мягкости предыдущего согласного, т. е. от **позиции** гласного. Выбор условных обозначений определяется системой работы учителя.



**Задание 8.** Прервите чтение и попробуйте сначала самостоятельно «озвучить» приведенные выше схемы, после чего проверьте себя.

Схемы читаются так: после твердых согласных (глухих и звонких) гласные звуки обозначаются буквами **а, о, э, ы, у**, а после мягких согласных (глухих и звонких) — буквами **я, ё, е, и, ю**.

А как же мягкий знак? Зачем он нужен? Это тоже можно показать в виде обобщения:

**= ( = ) НА КОНЦЕ -Ь; — ( — ) НА КОНЦЕ -Х**

Расшифровывается вторая схема так: мягкость согласного (глухого и звонкого) на конце слова показывается мягким знаком, твердость — тем, что не ставится мягкий знак (отсутствием мягкого знака).



На материале заданных учителем слов *банка — банька, полка — полька, галка — галька* и т. п. учащиеся сами могут попытаться составить схему, показывающую, как передается мягкость-твёрдость согласных в третьей, ещё одной из возможных для согласных позиции (перед согласным):

— (·) ПЕРЕД —(·)— X      = (·) ПЕРЕД —(·)—> b

? Видите ли Вы практический смысл в таком обобщении? Если да, то в какие моменты обучения, на каких этапах считаете подобную работу целесообразной?

Конечно, обобщение способов обозначения на письме твёрдости-мягкости согласных невозможно осуществить на одном уроке. Знакомство с каждой из схем сопровождается упражнениями, выполняя которые учащиеся контролируют себя, ещё и ещё раз обращаясь к той или иной модели. Вот примеры некоторых упражнений:

1. Запишите слова *дата — дядя, луна — люди, лом — лён*. Какой один и тот же гласный звук в каждой паре слов обозначен разными буквами? Когда гласный звук [а] обозначается буквой а, а когда — я? И т. п.

2. Какие разные согласные звуки в словах *луга — люстра, пар — пятка, муха — мел* и т. д. обозначаются на письме одной и той же буквой?

3. Что обозначает буква ь на конце слов *роль, лень, сеть*?

4. Чего больше в русском языке: гласных звуков или букв для обозначения этих звуков? Обоснуйте свой ответ.

5. Прочитайте, а потом запишите слова, данные в звуковой записи: [т'ул'пан], [сол'], [т'от'а], [п'ос], [буквар'], [пал'ма].

Распределите слова на три группы: а) слова, в которых есть мягкий согласный перед гласным; б) слова с мягким согласным на конце; в) слова с мягким согласным перед твёрдым согласным.

6. Чем отличается обозначение звуков [и] и [ы]? (Примечание: если среди детей окажется особенно наблюдательный, который скажет, что звук [ы] может быть обозначен буквой и (*жил, шил* и т. п.), учитель должен будет обратить внимание учащихся на то, что речь идет о парных по твёрдости-мягкости согласных; обозначение гласных после непарных ж, ш, ч и т. п. подчиняется особым правилам.)

7. Сосед-дошкольник написал имя девочки так: *Льуба*. Как вы считаете, слышит ли этот мальчик звуки или нет? А чего он еще не знает?

8. Сравните ответы второклассников. Выберите из них правильный и более полный. 1-й ученик. Мягкий знак пишется после согласной буквы и вместе с ней обозначает мягкий согласный звук: *коньки, конь*. 2-й ученик. Мягкость согласного на конце слова и перед согласным обозначается мягким знаком: *соль, письмо*.

Задание 9. Составьте два-три упражнения для учащихся III или IV класса на повторение правила обозначения на письме твёрдых и мягких согласных (парных).

? Какими, по-Вашему, должны быть требования к отбору слов для упражнений в применении правил графики?

Для того чтобы не ошибиться в подборе слов для работы по усвоению особенностей русской графики, учитель должен, во-первых, не забывать, что графика регулирует обозначение фонем в сильных позициях. Поскольку позиция перед мягким согласным для согласных парных по твёрдости-мягкости слабая, использовать слова типа *бантик, кость* и т. п. не следует. Необозначение на письме мягкости звуков [н'] и [с'] в этих словах объясняется уже правилом орфографии, а не графики: средствами графики обозначается мягкость фонем, а не мягкость звуков, приобретенная под влиянием соседних мягких.

Во-вторых, нельзя не учитывать и то, что среди букв гласных есть такие, употребление которых связано с рядом особенностей. Это буквы е и э. Буква э для обозначения твёрдости согласного практически не используется (кроме нескольких заимствованных слов: *сэр, пэр, мэр*), для обозначения же звука [э] буква э встречается в начале слов (*эхо, этот* и др.) и после гласных в иноязычных словах (*поэт, менуэт* и т. п.). В русских словах перед звуком [э] согласный только мягкий (*лес, пел, белый* и т. п.). В заимствованных словах может быть и твёрдый, и мягкий: [т'э] *кст* — [тэ] *ст, му* [з'э] *й* — эк [зэ] *ма* и т. п.

Слова, которые могут оказаться сложными для младших школьников, конечно, не следует включать в упражнения. (Подробнее о правилах отбора слов для звуко-буквенного анализа говорилось в соответствующем разделе главы 4.)

#### ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ НА ПИСЬМЕ ЗВУКА [й]

Способ передачи на письме мягкого звонкого непарного согласного [й], как и обозначение твёрдости-мягкости согласных, определяется местом звука в слове: в позиции не перед гласным он обозначается своей буквой — й, а перед гласными — буквами е, ё, ю, я, и, которые в этом случае обозначают два звука: [й] + гласный (*я, маяк, объявит*). Особого замечания требует последнее из приведенных слов, так как в нем свои две «работы» буква я выполняет с помощью разделительного знака.

? Нужно ли, с Вашей точки зрения, младшему школьнику понимать описанные выше закономерности? Поможет ли ему такое знание в осознанном овладении нормами русской графики? Аргументируйте свой ответ.

Иногда считают, что осознание правил графики слишком сложно для учащихся начальных классов. Но если первоклассник улавливает разницу в звучании слогов [на] и [н'а], [ну] и [н'у], то он услышит и звуки, из которых состоят слоги я [йа], ю [йу], ё [йо], е [йэ]. Различие состоит только в том, что в первой группе слогов разные первые звуки, а во второй — вторые. Труднее услышать последовательность звуков [йи], которая передается буквой и в положении после разделительного мягкого знака (*соловьи*), так как звуки [й] и [и] акустически близки друг другу. Значит, это сочетание следует рассматривать после того, как другие сочетания гласных с [й] уже будут рассмотрены.

Понимание (и слышание!) звукового состава слов, в которых буквы е, ё, ю, я, и обозначают сочетание звуков [й] + гласный, развивает фонематический слух школьников, является необходимым условием полноценного разграничения в сознании ребенка звуковой и буквенной форм слова.

Методически целесообразно, как и в случае с твердыми и мягкими согласными, представить материал о способах обозначения звука [й] обобщенно. Для этого учитель может по ходу урока составить с учащимися (или предъявить в готовом виде) схемы, показывающие зависимость обозначения [й] от его позиции (места) в слове.

Предлагаем один из возможных вариантов такой обобщающей таблицы.

### Обозначение звука [й] на письме:

буквой й			буквами е, ё, ю, я, и		
не перед О			перед О		
1. ...[й]	2. ...[й] — (—)		1. [й]О...	2. ...О[й]О...	3. ...—(=) [й]О
май	шайба чайник		ель ёлка юг яма	поеду поём строю маяк	гулянье сьел ружьё съёмка шью семья ручьи

**Задание 10.** Сначала разберитесь в таблице, а затем работайте фрагмент урока изучения этого материала, предварительно определив место соответствующей работы в программе II класса.

Знакомство с особенностями передачи на письме звука [й] создает благоприятные условия для организации самых разнообразных фонетико-графических упражнений, вызывающих заин-

тересованное отношение учащихся к урокам русского языка. Познакомьтесь с некоторыми из таких упражнений:

1. Прочитайте слова *якорь, ель, юла, ёжик*, протянув первый звук в каждом слове. Назовите этот звук. Запишите буквы, с которых начинаются слова. Под каждой буквой напишите те

звуки, которые она обозначает (например, так: [й] + [э]).

2. Распределите в две группы слова *стройка, май, синий, зайцы, змей, урожай* в зависимости от того, где находится звук [й]: а) на конце слова; б) перед согласным. Составьте звуковые схемы первых слов каждой группы.

3. Составьте звуковые схемы слов *ёриш, жуя, яма*. Определите позицию звука [й] в этих словах. Укажите, какие звуки обозначают буквы ё, ю, я в этих словах (запись: *ёриш* ).

[й] + [о]

4. Сравните «работу» букв я, ю, е в словах *Яна — Маня, Юра — Люба, съём — лето*. Подберите сами подобные пары слов.

5. Какое звуковое значение имеет буква ю в словах *люблю, семью, юнга, коню*?

6. В каких словах есть звук [й]: *тётя, статья, व्यю, мята, скамья, Коля, полью*? Какие звуки обозначают буквы я и ю после разделительного знака?

7. Измените слова по образцу: *воробей — воробья, ручей — ..., трамвай — ..., музей — ...*.

Как удалось «замаскироваться» звуку [й] в полученных словах?

8. Распределите имена *Юра, Катя, Нюра, Аксинья, Валерия, Дарья, Ева, Зоя, Любовь, Мария* по группам: а) зв. < б.; б) зв. > б.; в) зв. = б.

**Задание 11.** К каждому из приведенных выше заданий подберите свои примеры.

При подборе слов для упражнений лучше всего использовать такие, в которых буквы е, ё, ю, я находятся в ударных слогах, — в безударных эти буквы могут обозначать звук, близкий к [и], например *объ[йи]вление*.

### АЛФАВИТ И ЗВУКОВОЙ СОСТАВ РУССКОГО ЯЗЫКА. ОРГАНИЗАЦИЯ ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОГО РАЗБОРА

Для того чтобы углубить представления учащихся об отношении фонемного состава русского языка и алфавита, желательно сравнить известную детям со времени обучения грамоте ленту букв с таблицей, на которой дан весь состав согласных.



Твердые	звонкие	б в г д ж з — л м н р — —
	глухие	п ф к т ш с — — — — — х ц
Мягкие	звонкие	б' в' г' д' — з' и' л' м' н' р' — — — —
	глухие	п' ф' к' т' — с' — — — — — х' — ч' ш'

Повесив рядом с таблицей согласных звуков ленту букв, можно поразмышлять со школьниками над вопросами: почему буквы л, м, н, р, й выделены на ленте в отдельную группу? Сколько всего звонких согласных звуков не имеет глухих пар (ответ: 9)? Какой звук среди непарных звонких не имеет не только глухой, но и твердой пары? Почему на ленте букв х, ц, ч, щ выделены в отдельную группу? И т. д. и т. п.

**Задание 12.** Составьте еще 2—3 задания на сопоставление ленты букв с таблицей согласных звуков. Подумайте, как можно провести сравнение букв гласных с гласными звуками, опираясь на ленту букв и таблицу гласных звуков. Таблица может быть использована и самостоятельно на различных этапах обучения.

Вот некоторые задания, которые помогают лучше понять соотношение алфавита и состава фонем: 1. Каких звуков больше в русском языке: звонких или глухих? Сколько всего пар по звонкости-глухости? 2. Сколько звуков, парных по мягкости-твердости? 3. Назовите звонкие звуки, не имеющие глухих пар, и глухие звуки, не имеющие звонких пар. 4. Назовите мягкие звуки, не имеющие твердых пар, и твердые звуки, не имеющие мягких пар.

Можно придать работе с таблицей занимательную форму. Например, предложить разгадать слово по его характеристикам: 1-й звук — глухая пара звука [б], 2-й — гласный звук [у], 3-й — глухая пара звука [ж], 4-й — глухая пара звука [г'], 5-й — гласный звук [и], 6-й — твердая пара звука [н'].

**?** Какие из заданий, на Ваш взгляд, могут быть использованы в период обучения грамоте, какие — на уроках русского языка? Почему?

При всей значимости подобных заданий главным средством развития графических знаний и умений школьников является фонетико-графический разбор — один из видов звуко-буквенного анализа. В отличие от собственно звукового разбора (см. с. 94) он имеет целью выяснение соотношения звуков и букв в слове. Но так как слово может состоять из разных по своим фонематическим характеристикам звуков (см. с. 73), звуко-буквенный разбор в свою очередь бывает представлен двумя разновидно-

стями: фонетико-графическим и фонетико-орфографическим. Последний будет рассмотрен в методике обучения орфографии. В данном параграфе речь пойдет о фонетико-графическом разборе.

Задача этого вида звуко-буквенного разбора заключается в том, чтобы ученик на конкретных словах наблюдал слоговой принцип русской графики, не отвлекаясь на другие (в частности, орфографические) вопросы. Задачами анализа определяются требования к отбору дидактического материала: использовать слова, состоящие из звуков (фонем) в сильных позициях, и наиболее простые слова со звуками в слабых позициях, если они акустически практически совпадают с сильными позициями тех же фонем.

**?**

Из слов — названий деревьев: *сосна, ель, кедр, берёза, осина, ясень, тополь, черёмуха* — учитель отобрал для фонетико-графического разбора только два: *ель* и *кедр*.

Почему педагог «забраковал» все остальные слова? Какие особенности русской графики можно показать на примере слов *ель* и *кедр*?

Как же проводить фонетико-графический разбор? Сегодня есть разные ответы на этот вопрос. Обратимся сначала к рекомендациям, имеющимся в методических пособиях.

Чаще всего предлагается такой план проведения звуко-буквенного разбора: 1. Сколько в слове слогов? Какой (по счету) слог ударный? 2. Сколько в слове звуков и сколько букв? (Если букв больше, почему?) 3. Сколько гласных звуков? Сколько согласных? 4. Охарактеризуйте каждый звук. Какой буквой обозначается звук на письме? (См.: Львов. — 1987. — С. 224.)

**?**

Сколько раз в приведенном выше плане разбора повторяется слово *сколько*? Как, по-Вашему, что важнее для развития фонематического слуха школьников: количественная или качественная характеристика звуковой последовательности?

Помимо того, что принятый план проведения звуко-буквенного разбора выдвигает на первое место количественную, а не качественную характеристику соотношения звуков и букв в слове, он еще нарушает последовательность получения искоемых сведений. Обстоятельства, в которых действует ученик в этом случае, можно сравнить с воображаемой ситуацией на уроке математики, когда школьника заставляли бы «выдавать» ответ задачи до ее решения (см. пункт 2 указанного плана: как узнать, сколько звуков в слове, не проведя его звукового анализа?).

План фонетико-графического разбора должен включать в себя как необходимую первоначальную ступень разбор собственно звуковой, последовательность которого уже обсуждалась (см. с. 95). Только после прохождения этой ступени учащийся может перейти на буквенный уровень, т. е. отвечать на вопрос, какой

буквой обозначен каждый из звуков и почему. В младших классах необходимо материализовать действие фонетико-графического анализа, т. е. использовать различные средства схематического отображения звукового состава слов. Последовательность фонетико-графического анализа и его результат видны в записи, которую оформляет ученик по ходу разбора. Например:

[с'] ≡ с	[д] ≡ д	[й] ≡ $\begin{matrix} \text{е} \\ \text{е} \end{matrix}$
[э] о е	[р] ≡ р	[э] о $\begin{matrix} \text{е} \\ \text{е} \end{matrix}$
[м'] ≡ $\begin{matrix} \text{м} \\ \text{б} \end{matrix}$	[у] о у	[л'] ≡ $\begin{matrix} \text{л} \\ \text{б} \end{matrix}$
СЕМЬ	[з'] ≡ з	ЕЛЬ
	[й] ≡ $\begin{matrix} \text{б} \\ \text{я} \end{matrix}$	
	[А] о } бЯ	
	ДРУЗЬЯ	

Такая запись отражает ход анализа от звука к букве и точно передает отношение звуков к буквам, которыми они обозначены. Первый (левый) столбик показывает, что раньше всего ученик слушает и вычленяет звук, а затем дает ему характеристику (второй столбец). Для того чтобы младший школьник не записывал качества звуков словами, что отнимает много времени и места, ему предлагается помещать рядом с транскрипционным значком условный знак — характеристику звука. Наконец, против каждого звука (или звуков) помещается буква, которой он обозначается (третий столбец).

Запись сопровождается устным комментированием, например: — В слове [с'эм'] первый звук [с'с'с'эм'] — [с'] — согласный глухой мягкий, второй звук [с'эээм'] — [э] — гласный, следующий звук [с'эм'м'] — [м'] — согласный звонкий мягкий.

Первый звук [с'] обозначаю буквой «эс», второй — гласный [э] — обозначаю буквой е, так как гласный находится после мягкого согласного, последний звук [м'] обозначаю двумя буквами: «эм» и «мягким знаком», так как мягкость согласного на конце слова передается с помощью мягкого знака.

? Ваше мнение о целесообразности использования предлагаемой методики проведения фонетико-графического разбора?

#### ОСОБЕННОСТИ ОБОЗНАЧЕНИЯ НА ПИСЬМЕ ГЛАСНЫХ ПОСЛЕ ШИПЯЩИХ И Ц

Говоря об особенностях русской графики, нужно остановиться на обозначении гласных (в сильной позиции) после непарных по твердости-мягкости согласных: шипящих и ц. Эти звуки (фонемы) не противопоставлены другим согласным по признаку твердости-мягкости. Поэтому буква гласного после них утрачи-

вает одну из своих функций: она уже не указывает на твердость или мягкость предыдущего согласного. «Буквы ж, ш, ч, щ, ц передают все содержание соответствующих фонем. Поэтому после ж, ш, ч, щ, ц гласные буквы обозначают только гласную фонему» (Русский язык. — 1989. — С. 262). Вспомним: у буквы а (в ударном слоге) есть две функции. В начале слова она обозначает только гласную фонему, например: *армия, астры* и т. п. После парных по твердости-мягкости согласных обозначает гласную фонему и еще указывает на твердость предшествующей согласной фонемы, например: *пар, буран* и т. п.

В тех же позициях буква я выполняет другие функции: в начале слова она обозначает две фонемы: фонемы <й> + <а> — *яма, ягода* и т. п., а после парных по твердости-мягкости — фонему <а> + мягкость предыдущей фонемы — *мясо, мята* и т. п.

? У какой буквы: а или я — имеется значение, соответствующее позиции после шипящих и ц?

В русском письме буква гласного обозначает только гласный звук, когда он находится не после согласного, а в абсолютном начале слова: *армия, он, эхо, иней, ух*. В этой позиции употребляются буквы о, а, э, и, у. Из них и выбирается буква для обозначения гласного в том случае, когда эта буква не должна указывать на качество предыдущего согласного. Отсюда буквосочетания *жи — ши, чу — шу, ча — ща*. (Примечание: о своеобразии употребления букв э и е мы уже говорили; в данном случае оно проявляется в том, что после шипящих «работает» буква е, а не э: *шесть, жест, честь, щель*. Особым орфографическим правилом подчиняется выбор букв о и е после шипящих: *шорох, но шепот*.)

Хотим обратить внимание на то, что, говоря о сочетаниях *жи — ши, ча — ща*, мы имеем в виду случаи, когда гласный в них находится в сильной позиции (предмет графики). В парах *жил — живу, час — часы, ширь — широкий* только первые слова относятся к рассматриваемому случаю.

К сожалению, нередко учителя используют для упражнений слова, в которых гласные после шипящих находятся в слабой позиции. Написания *жи, ши, ча, ща* в парах *карандаш — шиповник, пиццать — щавель* и т. п. рассматриваются как подчиняющиеся одному и тому же правилу. В результате ученик пишет «шистой», «жистянка» и т. п., ссылаясь при этом на правило: «жи и ши пиши с и».

? Сколько правил используется при написании буквы гласного в словах типа *ж...аут*?

Методика работы с сочетаниями *жи — ши, ча — ща*, казалось бы, разработана досконально. Это одно из первых правил письма,



с которым учащиеся знакомятся еще в период обучения грамоте. Однако, видимо, еще не найден оптимальный способ его введения и отработки. Встречаются разные варианты.

Обычно опытные учителя правило правописания сочетаний **жи — ши** объясняют примерно так: «Назовите звуки в слове *лыжи*. Какие нужно написать буквы? В слове *лыжи* звук **л** твердый, поэтому после буквы **л** пишем букву **ы**. Звук **ж** твердый, но после буквы **ж** нужно писать букву **и**. Так договорились между собой люди. Когда-то очень давно звук **ж** в нашем языке был мягким, и с тех пор осталось правило: после буквы **ж** не пишется буква **ы**». Затем учитель прикрепляет на доске карточку, на которой большими буквами написано **жи — ши** с подчеркнутой буквой **и**, и учащиеся приступают к записи слов с этим буквосочетанием, подчеркивают букву **и** (см.: *Рамзаева Т. Г. Уроки русского языка в I классе.* — М., 1986. — С. 49).

А вот какое объяснение этому правилу дает в своей книге «Занимательная орфография» М. В. Панов: «У меня пропала собака. Я написал объявление о розыске. Перечислил приметы собаки. Надо ли упоминать такую: четыре ноги, впереди голова? Нет, это не отличительный признак. У всякой собаки четыре ноги и впереди голова. Собака с четырьмя ногами не противопоставлена собаке с тремя. Эти признаки не помогут найти собаку.

Итак, у согласных-одиночек (имеются в виду согласные, не имеющие пар по твердости-мягкости. — П. Ж.) не надо указывать твердость или мягкость. Какую же гласную букву писать после них: **а** или **я**, **о** или **е**, **у** или **ю**, **э** или **е**, **ы** или **и**? Да ту писать букву, которая употребляется в начале слова для одной гласной фонемы без всякой предшествующей согласной! Согласного впереди нет — нет и указания на него.

*Арбуз.* Начальная буква указывает только **[а]** — и больше ничего. Согласного перед **[а]** нет. Не может быть и указания на него.

*Осень. Утро. Иглы.* Все эти буквы употребляются в начале слова и показывают только гласный. Их и надо употреблять после **ч, щ, ж, ш** — пусть и здесь не указывают ничего, кроме гласного.

Буква **ы** в начале слова не употребляется в русских словах. Она бывает только после согласных и непременно говорит об их твердости. После **ч, щ, ж, ш** она не нужна: нет надобности в этих лишних сведениях. Она говорит о твердости предшествующих согласных — а нам эта излишняя болтливость ни к чему.

А буквы **я, ю, е**? Ведь и они бывают в начале слова: *яма, юг, ёж, ель*... Бывают. Но показывают не один только гласный. Они еще и согласный в себе затаили» (Панов. — 1984. — С. 145—146).

**Задание 13.** Перестройте приведенное рассуждение в беседу учителя с учащимися. Постарайтесь не утратить в общении с детьми шутливого и в то же время серьезного тона, в кото-

ром ведет свой рассказ ученый. Если сочтете целесообразным, опробуйте новый способ введения этого правила графики.

Если правила использования букв **и, а, у** после шипящих с полным основанием можно отнести к правилам графики, то правило написания сочетаний **ци — цы** следует отнести уже к орфографии. О ней и пойдет речь в следующей части главы.

**Задание 14.** 1. Просмотрите материал параграфа и самостоятельно составьте вопросы, по которым можно было бы проверить усвоение материала. Запишите вопросы, обменяйтесь записями с кем-то из сокурсников и ответьте на вопросы товарища. В случае затруднений снова возвращайтесь к книге. 2. Решите для себя, какие стороны практики обучения графике Вам стали понятнее, какие остались неясными. Сформулируйте вопросы, которые считаете нужными обсудить с преподавателем. 3. Обобщите, какими методическими идеями Вы обогатились, изучая данный параграф. Какие из них собираетесь использовать в работе? Систематизируйте выписки, которыми пополнилась Ваша методическая картотека.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Овладение правилами графики — необходимое условие грамотного письма, но недостаточное.

Живые фонетические процессы приводят к тому, что между словом произнесенным и написанным устанавливаются довольно сложные отношения. Так, например, буква **з** обозначает не только звуки **[з]** и **[з']**, но и целый ряд других: *бе[з] Ани, бе[с] Коли, бе[с'] Тимоши, бе[з'] Димы, бе[ш] Шуры, бе[ж] Жени, бе[ш'] Чука, бе[ж'] Чбанова* (примеры М. В. Панова). Таким образом, буква **з** — значок всего ряда позиционно чередующихся

звуков **з/с/с'/з'/ш/ж/ш'/ж'**, т. е. фонемы **<з>**. Однако есть еще одна фонема — **<с>**, которая может образовывать тот же ряд позиционно чередующихся звуков: *[с] Колей, [с'] Тимошей, [з] Галей, [з'] Димой* и т. д. Такое переименование рядов возникает в тех случаях, когда фонемы находятся в слабых позициях (в сильных каждой фонеме соответствует свой звук). Вот почему для обозначения буквой звука слабой позиции раньше всего нужно определить, к какой фонеме относится данный звук, а затем уже обозначать его. Буква для звука, соответствующего сильной позиции фонемы, выбирается по правилам графики (о них шла речь в предыдущей части главы): для звука же, представляющего слабую позицию фонемы, — по правилам орфографии.

Таким образом, грамотное письмо предполагает освоение не только графики, но и орфографии.

Удовлетворены ли Вы состоянием орфографической подготовки своих учеников? В чем видите причины трудностей?

Поскольку существуют различные подходы к решению орфографических проблем в школе и Вам, безусловно, придется на основе предлагаемых материалов определять свою точку зрения, считаем нужным напомнить, что критерием оценки каждого из подходов должны быть его потенциальные возможности в деле решения стратегических задач обучения — лингвистического и общего развития учащихся, а также становления практических навыков.

**Задание 15.** Познакомьтесь со статьей М. Р. Львова «Перспективы методики правописания в начальной школе» (Нач. шк. — 1989. — № 8). Сформулируйте основные положения, выдвинутые автором в первых двух разделах.

Принять или отвергнуть тот или иной методический подход можно лишь при условии хорошего понимания его лингвистических и психологических основ. Лингвистика позволяет понять устройство русского письма с точки зрения закономерных отношений, связывающих устную и письменную формы языка; психология — структуру орфографического действия как умственного, проходящего путь от осознания до полной автоматизации.

#### О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

Говоря об обучении орфографии, имеют в виду формирование орфографических навыков. Навыки — автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. Когда человек пишет письмо или книгу, он думает над содержанием того, о чем пишет, а не над орфографией каждого слова. Как говорят психологи, актуально осознается то, что «находится в светлой точке сознания» (А. А. Леонтьев), т. е. является целью деятельности. Создавая текст, мы начинаем сознавать орфографическую форму того или иного слова, когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действий с данным материалом. Возможность проконтролировать как раз и отличает сознательно сформированные операции от операций, возникших путем «прилаживания» действия к определенным образцам.

Обратимся для простоты доказательства к примеру из другой области. Навык ходьбы осваивают все без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показатели, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в

действие ходьбы. То же следует сказать и о методах совершенствования навыков правописания.

«Понятие навыка в сущности двойственно: навык может рождаться «снизу» как результат подстройки или имитации или «сверху» как результат автоматизации и редукции умения» (Леонтьев. — 1970. — С. 13).

Однако нельзя забывать о возможности становления навыка на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне развития — дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать так называемую природную грамотность некоторых учащихся? Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движениях руки (прописать), чтобы никогда не допускать ошибок в этом слове. Два пути овладения навыками правописания давно описаны в литературе (см., например, *Богоявленский*). Еще в прошлом столетии начались горячие споры между сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Одним из безусловных достижений советской педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленскому, С. Ф. Жуйкову и др., а также известным ученым-методистам А. М. Пешковскому, А. Н. Гвоздеву, Н. С. Рождественскому и др.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой единицы.

В книге «Психология усвоения орфографии» Д. Н. Богоявленский писал о том, что содержание знаний, необходимых для правильного выбора написания, зависит от характера данного написания. Для одних из них важно осознание фонетических особенностей слова, для других необходимо знание грамматических, лексических и прочих языковых значений, а формой, в которой эти знания зафиксированы, является орфографическое правило. Трактовка орфографического правила как фонетических или грамматических обобщений сыграла решающую роль в преодолении механистических, антиграмматических взглядов, отрывавших письмо от языка. Признавая важность изучения орфографических правил, которые избавляют пишущего от необходимости запоминать написание каждого отдельного слова, методы и учителя не могли не замечать некоторых существенных недостатков в орфографической подготовке учащихся, знающих



правила. Так, многократно отмечалось, что учащиеся не видят связи между отдельными правилами, не владеют навыками самоконтроля, особенно в нестандартных орфографических ситуациях.

Еще в 60-е годы был поставлен вопрос о том, что для преодоления недостатков обучения орфографии нужно поднять осознание устройства правописания на более высокий уровень. В 1960 году вышла книга Н. С. Рождественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания», в которой автор поставил вопрос о необходимости «установить связь между отдельными написаниями, дав такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому» (Рождественский. — С. 128).

Под свойствами нашего правописания Н. С. Рождественский имел в виду его принципы. Принципы письма — это ведущие закономерности, раскрывающие объективные отношения, связывающие устную и письменную формы языка. Вопрос о ведущем принципе орфографии — центральный вопрос лингвистической теории правописания, от решения которого зависит построение методики обучения.

?

Какие практически важные выводы Вы сделали для себя из прочитанного?

#### ВЕДУЩАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В лингвистике различают пять основных разделов орфографии: 1) передача буквами фонемного состава слов (морфем); 2) слитные, раздельные и дефисные написания; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) правила переноса слов со строки на строку; 5) правила сокращения слов.

В русском письме главным разделом, который определяет собой ведущий принцип орфографии, является первый: передача буквами фонемного состава слов (морфем).

Именно к этому, первому, разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах: правописание безударных гласных и сомнительных согласных, непроносимых согласных и т. п.

**Задание 16.** Запишите предложение *По узкой тропинке шагает отряд*. Посчитайте, сколько разных правил должен знать школьник, чтобы научиться писать это предложение без ошибок. Можно ли объединить эти правила в одно общее правило? (Ответ проверьте, когда проработаете весь раздел «Методики обучения орфографии».)

Сколько в русском правописании разных правил, каковы отношения между ними — решение этих вопросов зависит от того, как объясняется ведущий принцип русской орфографии. Именно этот принцип определяет наше понимание правописания в целом и

отдельного правила в частности. В настоящее время существуют две трактовки основного закона русской орфографии: морфологическая и фонематическая.

**Задание 17.** Сравните две формулировки главного принципа русского правописания. В чем Вы видите общность и различие подходов?

«Ведущим принципом русской орфографии является морфологический. Он основан на одинаковом написании (независимо от их произношения) морфем — значащих частей слова. Например, корень *дом* во всех случаях обозначается этими тремя буквами, хотя в словах *домашний* и *домовой* звук [о] корня произносится по-разному: [да]-*машний*, [дъ]-*мовой*. То же наблюдается в приставке *от-*, пишущейся с буквой *т*, несмотря на ее произношение: *отпуск* — [от] и *отбой* — [ад]...» (Кайдалова А. И., Калинина И. К. Современная русская орфография. — М., 1971. — С. 7).

«Фонематическое письмо — это такое, в котором одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она ни звучала в том или ином фонетическом положении. В результате получается то, что каждая морфема, коль скоро она содержит одни и те же фонемы, пишется всегда одинаково» (Ильинская И. С., Сидоров В. Н. Современное русское правописание // Ученые записки Моск. гор. пед. ин-та им. В. П. Потемкина. — М., 1953. — Т. 12. — Вып. 2. — С. 8).

Морфологическая и фонематическая трактовки ведущего принципа правописания едины в том смысле, что обе фиксируют одну и ту же особенность русского письма: постоянный буквенный состав каждой значимой части слова. Но при анализе этого факта они оказываются как бы на разной глубине. Морфологический принцип не проникает за рамки морфемного уровня: он лишь констатирует, что каждая морфема сохраняет единое написание, но не объясняет происхождения этого явления. Фонематический же принцип обосновывает единообразие буквенного «образа» каждой части слова тем, что на письме передается не звуковой, а фонемный состав морфем.

Если мы примем первую трактовку, то объяснить принцип, на котором построено наше правописание, до тех пор пока школьники не узнают состав слова (т. е. до III—IV класса), невозможно.

Фонематический принцип в отличие от морфологического может быть открыт на самой начальной ступени обучения, так как с фонетическими единицами учащиеся имеют дело уже в букварный период. Значит, еще до изучения состава слова школьники могут научиться различать сильные и слабые позиции

фонем (для них — звуков!) и понять всеобщий закон письма. А по мере того как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, окончанию и т. д.

Фонематический принцип базируется на понимании фонемы как функциональной единицы. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем. Так, например, звуки [ó/а/ъ] в корне слов *вóды, водя́нка, водяно́й* — позиционные «представители» фонемы <о>, а звуки [á/а/ъ] в корне слов *глаз, глазок, глазомер* являются реализацией фонемы <а>, так как свое название и обозначение фонема получает по своему основному звучанию, т. е. по сильной позиции (в нашем примере — по звуку под ударением). Другими словами, в процессе письма мы идем от звучания морфемы к ее фонемному составу и только от него — к буквам.

Звук в сильной позиции однозначно указывает на фонему, которой он принадлежит, поэтому, обозначая на письме звук в сильной позиции, пишущий сразу же идет от уже известной фонемы к букве. Он действует по правилам графики. Например, ударный гласный звук [а] после твердого согласного обозначают буквой *а*, а после мягкого согласного — буквой *я* (*мал — мял*). У пишущего в этом случае нет альтернативы.

При выборе букв для обозначения звуков слабых позиций положение пишущего существенно сложнее. Прежде чем обозначить звук буквой, ему необходимо выяснить, какой фонеме принадлежит звук. Другими словами, при обозначении звуков слабых позиций приходится *вы б и р а т ь* букву из нескольких возможных путем постановки звука в сильную позицию. Только от звука в сильной позиции есть прямой переход к букве.

Поскольку обучение письму происходит одновременно с формированием навыка чтения, более того, впервые со многими словами дети знакомятся сначала в их письменной форме, необходимое среднее звено, лежащее на пути от звучащей речи к ее «письменному коду», не осознается ими. Между тем именно установление фонемного состава слов (нахождение сильных позиций) есть собственно орфографическое действие.

Фонематический принцип не только позволяет формировать орфографическое действие сразу на основе всеобщего принципа письма. Он устанавливает связи между отдельными правилами правописания, вскрывает их единые основания. Действительно, что представляют собой три ведущих правила правописания, на которых базируется наша орфография? Вспомним их.

Первое правило: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: *дома́шний*,

потому что *до́м*; *тя́жёлый*, потому что *тя́жесть*; *на сту́ле*, потому что *на сто́л* *е*; *завистли́вый*, потому что *счастли́вый* и т. д.

Второе правило: «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (а также сонорными и в): *друг*, потому что *друга*; *про́сьба*, потому что *проси́ть* и т. п.

Третье правило: мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если при изменении слова или в родственном слове она сохраняется перед твердыми согласными или на конце слова: *зонтик*, потому что *зонт*; *бросьте*, потому что *брось* и т. п.

Все три правила по сути своей идентичны: «... они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции» (*Современный русский язык*. — С. 152).

Поскольку сильную позицию фонемы нужно искать в той же морфеме, где была слабая, в орфографическое действие непременно включается операция выяснения тождества морфем в проверочном и проверяемом слове. Причем это требование относится не только к корням, но и к окончаниям. А так как окончание — часть слова, которая является носителем грамматических значений, ориентация на фонематический принцип обеспечивает действительную связь всех языковых уровней в обучении правописанию.

Поскольку фонемный принцип обладает большими объяснительными возможностями, чем морфологический, при обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса «Почему?». Например, можно спросить: «Почему буква выбирается по гласному звуку под ударением, а не по безударному?» Ответ в этом случае не может ограничиться формальной ссылкой на то, где «лучше слышится». Ответ на подобный вопрос потребует наблюдения и выводов о «поведении» звуков в различных фонетических условиях, выяснения, в каком «случае звуки лучше справляются со своей главной работой по различению слов» и т. п. А это значит, что создаются предпосылки не только для улучшения орфографической подготовки учащихся, но и для развития их мышления и познавательных способностей.

Переход с морфологического уровня на фонемный вносит существенные коррективы в методику обучения орфографии.

Так, например, при фонемном подходе изучение правописания безударных падежных окончаний имен существительных начинается не с отдельных правил для каждого падежа того или иного склонения, а с общего правила, по которому выбирается буква для безударного гласного в окончании любого падежа всех склонений.



В 70-е годы под руководством психологов в школах Москвы и Харькова было осуществлено опытное обучение, которое показало целесообразность обучения орфографии на фонемной основе (см.: *Жедек, Репкин*). Методические рекомендации, с которыми Вы познакомитесь дальше, в основном будут опираться на этот опыт.

**Задание 18.** Еще раз просмотрите прочитанную часть главы «Методика обучения орфографии». Подготовьтесь объяснить, в чем заключается связь между отдельными правилами. Проиллюстрируйте ее на примере существительных трех склонений.

Наряду с правилами одним из важнейших орфографических понятий является понятие «орфограмма».

**?** Какое содержание Вы вкладываете в понятие «орфограмма»?

#### СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ОРФОГРАММА». ВИДЫ ОРФОГРАММ

**Задание 19.** Спишите текст, подчеркните и сосчитайте в нем орфограммы.

Ветерок спросил, пролетая:  
«Отчего ты, рожь, золотая?»  
А в ответ колоски шелестят:  
«Золотые руки растят».

Оценку своей работе дадите после того, как проработаете этот параграф.

Термин «орфограмма» вошел в школьную практику сравнительно недавно. В конце 60-х годов в учебниках по русскому языку для средних классов появились списки изучаемых орфограмм, а с 1980 года в учебник IV класса в раздел «Повторение изученного в начальных классах» вошло определение орфограммы: «В словах бывают буквы, выбор которых определяется правилом. Например, букву *о* в слове *вода* мы пишем по правилу о безударных гласных. Такие буквы называют орфограммами» (Русский язык: Учебник для 4 класса. — М., 1985. — С. 7).

В данном определении обращает на себя внимание то, что содержание орфограммы раскрывается через правило. Возникает проблема: пока не изучено правило, ученик не может обнаружить орфограмму. Между тем с точки зрения лингвистики и психологии письма умение находить орфограммы и писать, руководствуясь правилом, не одно и то же.

Проанализируем понятия «орфограмма» и «правило» исходя из фонематического принципа правописания.

Напомним, что единицей обозначения на письме является не отдельный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков — фонема, которая обозначается по своей сильной позиции. В связи

с этим ответ на вопрос, является ли данный письменный знак орфограммой или нет, зависит от характера соотношения звука и буквы. Если это соотношение однозначно, что бывает тогда, когда обозначаемый звук находится в сильной позиции (т. е. фонема известна), буква, его обозначающая, орфограммой не является. В том случае, когда между звуком и буквой однозначного соответствия нет, т. е. данное значение может быть передано на письме по-разному (что бывает при обозначении звука, который находится в слабой позиции), письменный знак становится орфограммой.

Вспомним, что один и тот же звук в слабой позиции может обозначать разные фонемы. Так, безударный [а] после твердых согласных может быть «представителем» фонем <а> и <о>: *тр[а]ва́, тр[а]в — <а> — тра́ва, др[а]ва́, др[о]в — <о> — дро́ва.*

Безударный гласный звук [и] после мягких согласных может быть реализацией не только фонемы [и]: *с[и]ла́ч, с[й]ла — <и>*, но и фонемы <э>: *[б'и]ли́ть, [б'э]лы́й — <э> — бе́лить*, а также фонем <а> и <о>: *[м'и]сно́й, [м'а]со — <а> — мя́сной, [л'и]до́к, [л'о]д — <о> — ле́док.*

Этот признак — незаданность письменного знака произношением — характерен для всех типов орфограмм. Как известно, в русском письме есть орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами и не связанные со звучанием: прописная буква, слитное и раздельное написание, правила переноса и сокращений. Однако признак незаданности произношением свойствен всем без исключения орфограммам (например, прописную или строчную букву по звучанию тоже не установишь). Таким образом, можно сделать вывод: **орфограмма — это написание (буква, дефис, пробел и другие письменные знаки), которое не устанавливается на слух.**

При таком подходе наполняется конкретным содержанием и понятие «орфографическая зоркость». Орфографическая зоркость — это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. А поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической конценции русского правописания орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т. е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой — в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаружить звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

**?** Как Вы считаете, правильно ли сформулировано задание: «Прочитайте слова. Прислушайтесь к своему произношению, сравните с написанием. Назовите в словах на-

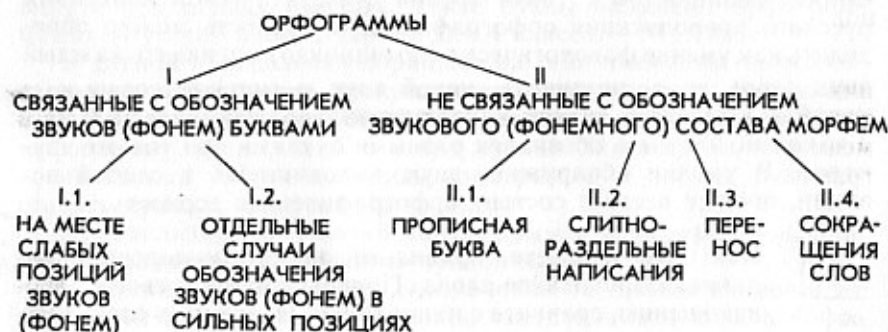
писания, которые не соответствуют произношению, т. е. орфограммы? К каким серьезным последствиям может привести такое понимание орфограммы?

**?** Приходилось ли Вам встречаться с ситуацией, когда ученики пишут «сахор», «спена», «шерокий» и т. п.? В чем причина таких ошибок?

Как правило, на вопрос, какие буквы являются орфограммами, дети (и взрослые) отвечают: «Те, что пишутся не так, как слышатся». Если дается задание подчеркнуть орфограммы в словах *дорожка* и *избушка*, то в первом слове практически все подчеркнут букву *ж*, а во втором — букву *ш* — очень немногие. В местах совпадения написания и звучания ошибки действительно встречаются реже, зато известно, что так называемые «ошибки против произношения» удивительно устойчивы и труднопреодолимы. Это ошибки типа «содил», «плотил», «теганд», «корондаж» и т. п. Источником подобных ошибок часто служит ложное обобщение, которое еще в период обучения грамоте внушают детям: «По-русски пишется не так, как слышится».

Очень важно не подменять всеобщее свойство орфограмм признаком расхождения написания с произношением. Буквы-орфограммы могут совпадать с произношением: *трава*, *силач*, *старушка* и т. п. («пишутся, как слышатся»), а могут расходиться с ним: *дрова*, *белил*, *дорожка* и т. п. Сущность орфограммы не в расхождении с произношением, а в характере фонетических условий, ставящих пишущего перед необходимостью вначале найти сильную позицию (фонему) или опереться на специальное правило (например, имя собственное и т. п.), а потом уже писать.

Помимо основной группы орфограмм, связанной с передачей буквами звукового (фонемного) состава морфем, имеются орфограммы другого рода, на которые распространяются правила, составляющие четыре других раздела орфографии (они названы на с. 126). Схематично представить состав русских орфограмм можно так:



В любом тексте основную часть, как уже говорилось, составляют орфограммы, связанные с выбором буквы для обозначения звука (фонемы) в слабой позиции. Но с самого начала обучения учащиеся сталкиваются с орфограммами и других типов. Например, с прописной буквой в начале предложения и в именах собственных, с раздельным написанием «маленьких слов» (предлогов) с другими словами и т. п. Попутно заметим: хорошо делают те учителя, которые сразу же обращают внимание детей на своеобразие таких орфограмм: «Здесь мы выбираем не букву — она нам известна, а то, как ее записать: маленькой буквой или большой». Точно так же следует сразу же обособить орфограммы сильных позиций. В первую очередь это касается орфограмм гласных под ударением после шипящих. К сожалению, в действующей программе дается ограниченное представление об орфограммах этого типа. Как орфограммы выделяют написания *жи — ши*, *ча — ща*, *чу — шу*, которые скорее отражают особенности русской графики, чем орфографии. В то же время сложность выбора букв *о* или *е*, *э* или *е* после шипящих, а также *и* или *ы* после *ц* обходится молчанием, хотя они-то как раз и представляют наибольшую трудность для письма: «пошол», «чорный», «тяжолый», «цырк» и т. п. Уже младший школьник способен понять, что в силу непарности шипящих и *ц* буква гласного после них даже в ударном слове устанавливается по специальному правилу — это всегда орфограмма.

**?** Сколько орфограмм в слове *часы*?

Если в словах *жил*, *час*, *жёлтый*, *цирк* имеются орфограммы на месте гласных под ударением, то те же буквы в корнях слов *живу*, *часы*, *желтел*, *циркач* являются орфограммами дважды: во-первых, мы имеем в данном случае орфограммы на месте безударных гласных (слабая позиция), а во-вторых, они остаются орфограммами и под ударением (сильная позиция) как гласные после шипящих. В подобных словах целесообразно отмечать орфограммы дважды: одной чертой (точкой или другим условным знаком) как всякие безударные гласные и двумя — как гласные под ударением после шипящих и *ц*: *живу*, *часы*, *желтел*, *циркач*.

Обычно учащиеся знакомятся с орфограммами по мере изучения орфографических правил. А так как правила вводятся после того, как ученики получают необходимую для сознательного применения правила подготовку по грамматике, однородные орфограммы оказываются оторванными друг от друга: изучается правописание безударных гласных в корне, а безударные гласные в окончаниях в то же время не выделяются. В результате остаются в словах места, которые в течение длительного времени пишутся наугад. Не случайно, когда школьники переходят к изучению правил, в этих местах возникает больше ошибок, чем тогда, когда



дети руководствовались интуицией (так случается обычно при изучении падежных окончаний имен существительных).

Переход на позиции фонематического принципа, соответствующая трактовка понятия «орфограмма» позволяют с самого начала формировать умение находить орфограммы в своем общем виде, безотносительно к морфеме и правилу. Ученик может научиться выделять орфограммы, руководствуясь фонетическими (фонологическими, позиционными) характеристиками, задолго до того, как будет учить соответствующее правило. Однако этот путь требует специальной методики обучения, которая будет охарактеризована в следующих параграфах данной главы.

? Изменилось ли Ваше понимание сущности понятия «орфограмма»? Если да, то в чем эти изменения?

**Задание 20.** Вернитесь к заданию 19 на с. 130. Проверьте, правильно ли Вы выделили орфограммы, охарактеризуйте каждую из них.

**Задание 21.** Подготовьте краткое сообщение о том, как трактовать понятие «орфограмма» с позиций фонематического принципа, а также о видах орфограмм русского языка.

### О СТРУКТУРЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Как указывают психологи, действие представляет собой произвольную и преднамеренную активность человека, направленную на достижение осознаваемой цели (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Применительно к письму это означает, что орфографическое действие мы имеем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове.

В орфографическом действии выделяются две ступени: **постановка орфографической задачи** (выделение орфограммы) и **ее решение** (выбор письменного знака в соответствии с правилом). При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижение осознаваемой цели, а не об орфографическом навыке, который представляет собой автоматизировавшийся компонент речевого действия (письменного оформления мыслей).

**Задание 22.** Познакомьтесь с тем, как трактуется орфографическая задача в книге М. Р. Львова «Правописание в начальных классах» (М., 1990.— С. 45—46). Сформулируйте, в чем трудности орфографической задачи и ее отличие от математической.

Указывая на своеобразие орфографической задачи, М. Р. Львов выделяет шесть ступеней, которые должен пройти школьник для ее решения: 1) найти орфограмму; 2) определить ее тип; 3) назвать способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы; 4) определить последовательность «шагов» решения задачи; 5) вы-

полнить намеченную последовательность действий; 6) написать слово в соответствии с решением орфографической задачи.

Если соотнести названные операции со структурой орфографического действия, то первые два шага окажутся не чем иным, как постановкой орфографической задачи, а последующие четыре — ее решением.

Соответственно ребенка нужно научить: а) ставить орфографические задачи (находить орфограммы); б) устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило); в) применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи); г) осуществлять орфографический самоконтроль.

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени. Например, Лена Ф. удивилась, когда увидела, что учительница поставила на полях против слова «устовал» знак ошибки. «Где здесь у меня ошибка?» — спросила она. Лена Ф. орфографически слепа: для нее безударный гласный в корне не выступил как сигнал орфограммы. Она не прошла ступень постановки орфографической задачи и, следовательно, не решила ее.

Костя С. написал «шистой». Он объяснил это так: «жи — ши пиши с буквой и». Этот ученик ошибся потому, что неправильно определил характер выделенной орфограммы и взамен нужного правила воспользовался тем, что «поближе лежит».

Ошибки возникают и у тех, кто выделил орфограмму и выбрал нужное правило, но не сумел подобрать проверочное слово. Так, Нина Л. написала «козачка». Как выяснилось, она проверяла безударный гласный в суффиксе с помощью ударного окончания слова *коза*.

Попутно отметим, что термин «проверочное слово» вводится с I класса. Естественно было бы предположить, что по мере взросления учеников этот термин наполняется все более конкретным содержанием. Но факты говорят о другом. Когда мы спросили детей, перешедших в IV класс (при трехлетнем начальном обучении), почему слово *поле* является проверочным для слова *поля*, только 14 человек из 120 (11,6%) указали на оба признака проверочного слова: та же часть слова (в данном случае корень) и положение под ударением. 43 человека (35%) упомянули только о корне, а 41 (34%) — только об ударении. 13 человек ответили: «Не знаю». Остальные отвечали путано и невразумительно. Таким образом, эксперимент показал, что одно из важнейших орфографических понятий — проверочное слово — только для десятой части учащихся наполнено адекватным смыслом, остальные пользуются им формально.

Так как каждый из этапов орфографического действия имеет свою специфику, рассмотрим методику обучения постановке и решению орфографических задач в соответствующих параграфах.

Лингвисты, психологи, методисты постоянно подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от первоначального этапа, т. е. от того, насколько развита у младшего школьника способность ставить перед собой орфографические задачи.

□ Какое орфографическое упражнение чаще всего встречается в учебниках и методических пособиях по русскому языку?

Еще в 1960 году психолог В. В. Репкин писал, что широко распространенные упражнения, «в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов и т. д.), не способствуют формированию умения выделять орфограммы» (Репкин. Формирование орфографического навыка...). О том же пишут психологи и сегодня: «...систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает «орфографическую слепоту» (Граник и др. Психологические механизмы формирования грамотного письма. — С. 42).

Действительно, если в упражнении «сомнительная» буква подчеркнута или пропущена, это означает, что первое действие орфографической задачи выполнено за ученика. Но разве можно говорить об обучении решению задачи того, кто не умеет формулировать ее исходный вопрос?

Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, может формироваться стихийно и целенаправленно. Одним из первых способов формирования умений ставить орфографические задачи начал разрабатывать в 60-х годах А. И. Кобызов. Он предложил диктант «Проверяю себя». Во время этого диктанта разрешается пропускать букву, в которой сомневаешься. Затем ученики могут задать вопросы товарищам и учителю. После чего они заполняют пропуски или вносят необходимые исправления.

Достоинством этой методики является то, что ученики ищут трудные для них орфограммы не после записи, а в момент перевода устной речи в ее письменную форму. Однако, как показала практика, недостаточно разрешить ученикам пропускать «сомнительные» буквы — надо еще «научить их сомневаться». Вот почему для эффективного применения диктанта «Проверяю себя» (а к нему мы еще вернемся) необходимо вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм, т. е. перевести школьников с уровня инструкции на уровень осознания.

Когда ребенок пишет первые в своей жизни слова, он исходит из представления «что слышу, то и пишу» (отсюда фонетическое письмо дошкольников: «гот», «рыпка» и т. п.). А так как взрослые стремятся как можно скорее исправлять ошибки, у

многих детей стихийно возникает другое обобщение, которое они чаще всего не в состоянии оформить словесно, но которым подсознательно руководствуются: «пишется не так, как слышится».

Задание 23. Прочитайте статью учительницы Н. С. Кузьменко «Формирование у первоклассников орфографической зоркости» (Нач. шк. — 1983. — № 10). Проанализируйте слова, которые использует учитель, а также беседу Знайки с Незнайкой, и ответьте, будет ли после такого введения понятия о «трудных для написания местах» понятно, что в словах *спина* и *травы* есть такие же «опасные» места, как и в словах *леса* и *сосна*. Обоснуйте свой вывод. Подумайте, достаточно ли на уроке материала, чтобы показать орфограмму *жи* — *ши* как орфограмму не такого типа, как буквы, обозначающие безударные гласные. Какие изменения или дополнения внесли бы Вы в этот урок?

В соответствии с программой пропедевтическая работа по орфографии начинается с букварного периода, с работы по Прописям, в которых подчеркнуты «опасные для написания места» (см.: Прописи для четырехлетней начальной школы / Сост. В. Г. Горещкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько).

Период обучения грамоте — очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Принципиально важно именно в данный период создать предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, показать школьникам однозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем наблюдения необходимо вести, двигаясь не столько от буквы к звуку, сколько наоборот — от звука к букве.

Действенность наблюдений существенно возрастает, если в это время дети получают представление о сильной и слабой позициях звуков.

Напомним, что позиция звука определяет характер его отношений с буквой: однозначный — для сильных позиций и неоднозначный — для слабых. Понятно, что там, где чередующиеся звуки разные (*пло* [д] *ы* — *плот* [т] *ы* или *в* [о] *л* — *в* [а] *л* и т. п.), словоразличение обеспечено. Другими словами, «звуки хорошо справляются со своей работой» — позиция сильная. А там, где разные ряды чередующихся звуков могут совпасть (*плот* [т], *в* [а] *лы* и т. п.), возможно неразличение слов. Другими словами, «звуки плохо справляются со своей работой» — позиция слабая. Когда учащиеся убеждаются, что в некоторых местах слов возможны не все, а только определенные звуки (например, без ударения не бывает звуков [о] и [э], на конце слов не произносятся парные звонкие согласные звуки), они практически наблюдают различие между сильной и слабой позициями. Может помочь понять различие между позициями аналогия с хоккейной командой, которая сильнее, когда на поле все игроки, команда в слабой позиции, когда часть игроков удалена с поля.



Целесообразно начать работу по формированию орфографической зоркости одновременно с обучением двум видам чтения. На с. 44 «Азбуки» шестилетки читают слова *он* и *она*. Не пускаясь ни в какие теоретические рассуждения, учитель обращает внимание детей на два «образа», в которых живет слово: орфоэпический (как произносим) и орфографический (как пишем). Одновременно он демонстрирует два вида чтения: «читаем, как говорим» и «читаем, как пишем». Естественно, что, когда ребенок читает по слогам, он произносит слова орфографически. Добиваясь от детей слитного чтения, учитель переводит ребенка на орфоэпический уровень. Но без специального обучения двум видам чтения учащиеся далеко не всегда осознают разницу между ними. Причем дети, которые уже перешли на чтение целыми словами, затрудняются орфографически проговорить слово, а те, которые читают по слогам, не всегда понимают, что правильно прочитав слово — это значит произнести его целиком, так, как говорят.

Начиная со слова *она*, ученики наблюдают, что звук [о] без ударения не произносится: его заменяет звук [а]. Поэтому говорят и читают [ана]. А чтобы не ошибиться при записи слова, диктовать себе нужно так, как слово пишется. Поэтому важно учиться читать «как говорят» и «как пишут».

Какова, с Вашей точки зрения, значимость подобной работы для последующего обучения?

В «Азбуке» материала для обучения двум видам чтения достаточно. Например, отрабатывая эти навыки, учитель упражняет детей в чтении слова *осина* (говорим [а] *сина*, пишем [о] *си-на*). А работая со словоформами *сосны* — *сосна́*, обращает внимание на всеобщий способ решения орфографических задач: в безударном слог пишем ту букву, которой в этом слове обозначается гласный под ударением.

К этим попутным наблюдениям очень важно присоединить еще одно, которое, как правило, в школе не проводится. Дело в том, что предыдущие задания направляли внимание детей на сопоставление написания слова с его звучанием (наблюдение от буквы к звуку). А для формирования полноценных орфографических обобщений необходимо пронаблюдать в обратном направлении: звучание — написание.

Сделать это можно, например, на паре слов *носи* и *насос*. После того как учитель добился того, что все прочитали слова правильно: [на] *си*, [на] *сос*, он предлагает первоклассникам отгадать слово по первому слогу (произносит слог [на]). Как правило, дети торопятся сказать: «насос». Тогда учитель просит еще раз прочитать оба слова так, как их надо говорить, и снова повторяет задание, чтобы убедить детей в том, что первый слог в обоих словах произносится одинаково [на], хотя пишется по-разному.

Учитель обобщает: один и тот же безударный звук [а] в русских словах может быть обозначен как буквой *а* (*насос*), так и буквой *о* (*носи*), может «посылать за себя на письменную работу» то букву *а*, то букву *о*. Обобщение полезно представить в виде

схемы: [А]  $\begin{matrix} \swarrow A \\ \searrow O \end{matrix}$

Именно это наблюдение становится основанием для того, чтобы считать букву любого безударного гласного звука в слове опасным местом, а значит, делает понятным, почему в Прописи подчеркнута не только буква *о* в слове *корова*, но и буква *а* в слове *траву*. Описанные наблюдения — это фактически начало формирования понятия «орфограмма». Научить детей понимать сущность орфографических «опасностей», научить обнаруживать их («разминировать») очень важно для успешного решения задач последующего обучения.

З а д а н и е 24. Сравните варианты пропедевтической работы по орфографии в I классе на уроке письма, когда дети готовились записать предложение *В реке ёрш, а в лесу ёж* (см.: «Пропись 3 для I класса четырехлетней начальной школы». — М., 1991. — С. 9). Какой из вариантов проведения урока представляется Вам более содержательным? На каком из уроков формируется более полноценное представление об орфограмме? Ответ аргументируйте.

1-й вариант

— Откройте «Пропись». Прочитаем предложение. Кто знает, кто такой ёрш? А кто такой ёж? (Проводится выяснение лексического значения слов *ёрш* и *ёж*.) Прочитайте предложение еще раз. Обратите внимание на подчеркнутые буквы. Как вы думаете, почему подчеркнута буква *ж* в слове *ёж*?

— Правильно: слышим [ш], а пишем *ж*.

— Спишите предложение, подчеркивая опасные места.

2-й вариант

— Послушайте предложение: *В реке ёрш, а в лесу ёж*. Кто знает, кто такой ёрш? (Далее проводится та же работа по выяснению лексического значения слов, что и в 1-м варианте.)

— Скажите и послушайте себя: ёр[шшшшш].

— Какой последний звук в слове *ёрш*?

— А теперь скажите слово *ёж* и послушайте последний звук: ё[шшшшш].

— Назовите последний звук слова *ёрш*, последний звук слова *ёж*.

— Послушайте звук [шшш]. Из какого слова я его взяла: из слова ё[шшш] или ёр[шшш]?

— Верно. Определить это невозможно: оба слова кончаются на один и тот же согласный звук [ш]. А теперь откройте «Пропись», прочитаем предложение.

— Какой буквой обозначен последний звук в слове *ёрш*? а в слове *ёж*?

— А теперь самый главный и очень трудный вопрос: если слышишь на конце согласный звук [ш], можно сразу писать букву? Почему нельзя этого делать?

— Запомните, если слышите на конце слова глухой согласный звук [ш], не торопитесь писать букву — это очень опасное место, так как один и тот же звук может обозначаться разными буквами. Давайте в слове *ёрш* тоже подчеркнем последнюю букву: она обозначает такой же звук, как и в слове *ёж*. Значит, по последнему согласному звуку в обоих словах точно установить букву невозможно — здесь трудное для письма место.

**Задание 25.** Найдите в «Азбуке» или «Прописи» материал, позволяющий провести подобную работу. Составьте соответствующий фрагмент урока.

Прочитать слово «как написано» — это значит проговорить его орфографически, побуквенно. Такой способ чтения называют проговариванием. Проговаривание — это произнесение слова так, как будто все фонемы в нем представлены своими сильными позициями. А так как буквы — это значки фонем, прочитать слово побуквенно означает представить букву как знак сильной позиции фонемы (звука).

Проговаривание давно используется как один из приемов в обучении орфографии. Мы уже говорили о сложной природе письма, о том, что в усвоении правописания участвуют разные виды памяти: и зрительная, и слуховая, и речедвигательная, основанная на проговаривании. Психологи теоретически и экспериментально обосновали важность проговаривания в обучении орфографии. Так, изучавший механизмы речи Н. И. Жинкин писал: «Обучающийся должен усвоить код перехода от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых слов (изложение и сочинение) к зрительно видимым. Добиться выработки нового кода невозможно иначе как опираясь на исходный, первоначальный для всех видов речи код речедвижений. Следовательно, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. Иначе говоря, **необходимо ввести орфографическое проговаривание** (подчеркнуто автором.— П. Ж.) учащимся всех слов прежде, чем они будут написаны» (Жинкин.— 1958.— С. 603).

Не пытаясь объявить проговаривание единственным и достаточным средством в обучении правописанию, скажем, однако, что оно может стать важным приемом в обучении орфографии.

Настойчиво рекомендует использовать проговаривание учитель П. С. Тоцкий. Он правильно указывает на необходимость своевременно обучать двум видам чтения, однако конкретные приемы обучения проговариванию во II классе на материале «Школьного словообразовательного словаря» З. А. Потихи, с нашей точки зрения, сомнительны и требуют дополнительной аргументации.

**Задание 26.** Познакомьтесь со статьями П. С. Тоцкого «Орфографическое чтение как основа правописания» (Нач. шк.— 1988.— № 7) и Л. К. Назаровой «О проговаривании и комментирования в обучении правописанию» (Нач. шк.— 1987.— № 4.— С. 27—28). Какой из способов орфографического чтения: по слогам (рекомендация Л. К. Назаровой) или без членения на слоги (рекомендация П. С. Тоцкого) — целесообразнее, на Ваш взгляд, применять при проговаривании? Для ответа на вопрос воспользуйтесь своим опытом работы с младшими школьниками.

Проговаривание в обучении не должно быть самоцелью. Например, уже в букварный период его следует включить как необходимый компонент в обучение списыванию, так как правильность списывания зависит от того, умеют ли первоклассники диктовать себе во время записи слово так, как оно написано. Орфографическое проговаривание помогает детям писать без пропусков и искажений и, кроме того, выступает в качестве контрольной операции при повторном прочтении уже написанного слова. Особенно эффективно послоговое проговаривание при проверке списанного, если оно сопровождается подчеркиванием каждого прочитанного слога дужкой (более подробно обучение списыванию будет проанализировано ниже).

Итак, первые шаги в орфографической работе связаны с обучением первоклассников двум видам чтения, с наблюдением над соотношением звуков и букв не только в направлении от буквы к звуку, но и непременно в обратном порядке, т. е. от звука к букве, и, наконец, с тренировкой в орфографическом проговаривании при списывании и проверке написанного. В дальнейшем должно быть начато формирование осознанных умений находить орфограммы. До того как учащиеся во II классе узнают способы решения орфографических задач (правописание безударных гласных и «сомнительных» согласных), они должны познакомиться с наиболее общими признаками орфограмм гласных и согласных и научиться по этим признакам находить орфограммы. Иначе говоря, первый и начало второго класса — это период активного становления орфографической зоркости.

Сделано это может быть по-разному. Возможно простое указание на опасные для написания места путем перечисления соответствующих признаков орфограмм. Может быть проведена аналитическая работа, которая позволит школьникам осознать фонетические условия, ставящие пишущего перед необходимостью решить орфографическую задачу.

Обобщенное представление о буквах гласных, которые нельзя писать на слух, может дать предлагаемый ниже урок. Материалом для урока служит предложение, включающее омофоны *с[а]-ма (сама)* и *с[а]ма (сома)*: *С[а]ма поймала с[а]ма* (предложение взято из книги М. В. Панова «Занимательная орфография»).



Задание 27. Знакомясь с уроком, определите, какие дидактические задачи решает учитель на каждом этапе.

— Петрушка рассказал мне, ребята, интересную историю о том, как маленькая девочка сама поймала на удочку большую рыбу сома. Кто из вас знает, что значит «сама поймала»? А кто из вас видел рыбу-сома? (Проводится работа по выяснению лексического значения слов *сама* и *сом*.)

— В рассказе Петрушки было предложение *С[а]ма поймала с[а]ма*. Составим модель этого предложения.

\_\_\_\_\_ .

— Петрушка принес картинки, на которых нарисованы герои его рассказа. (Учитель показывает два рисунка: на одном нарисована девочка, на другом — сом.) Для третьего слова картинки нет, так что я впишу его в модель:

\_\_\_\_\_ ПОЙМАЛА \_\_\_\_\_ .

— Вам нужно сейчас прикрепить картинки на их места в модели предложения. (После того как дети поместят на место первого слова изображение девочки, а на место третьего — рыбы, учитель продолжит беседу.)

— А Петрушка не согласен с вами. Посмотрите, как он выполнил задание. (Открывается часть доски: на схеме, которую составлял Петрушка, рисунки занимают противоположные места.) Кто же прав? Давайте, глядя на схемы, прочитаем наше и Петрушкино предложения:

\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ .

(С первого раза не все дети могут уловить полное совпадение звучания двух предложений. Поэтому учитель дает дополнительные задания, например просит сказать, чье предложение он сейчас прочитал, меняет местами картинки и т. п.)

— Итак, в нашем предложении два разных слова произносятся одинаково. Давайте запишем их так, как они звучат. (Мы упоминали уже о том, что младшие школьники не испытывают никаких затруднений при использовании элементарной транскрипции. Они пишут [сама], [сама].)

— Если бы эту рыбу ловила не девочка, а мальчик, какое предложение составил бы Петрушка? (Ответ: «Сам ловил сома».)

— Запишем: *сам*.

— Как называется рыба, которую ловила девочка? (Сом.)

На доске появляются столбики слов:

[сама]	[сама]
[сам]	[сом]

— А слова *сам* и *сом* можно спутать?

— Почему раньше мы не слышали, где говорилось о девочке, а где о рыбе? Что произошло со звуком [о] в слове *сом*? (Ответ: «Звук [о] в слове [сом] заменился звуком [а], и мы услышали слово [сама]».)

— Что заставило звуки меняться (чередоваться)? (Так как в букварный период дети уже наблюдали, что в безударных слогах не произносят звук [о], вместо него появляется звук [а], можно рассчитывать, что в классе найдутся ученики, которые подойдут к нужному выводу: в слове *сом* звук [о] под ударением, а когда этот слог стал безударным, звук [о] заменился звуком [а].)

— Сравним, какие звуки «работали» в словах [сама] и [сам].

На правой верхней части доски учитель фиксирует наблюдения детей:

[о] → [а]

[á] → [а]

— Обратите внимание: под ударением были разные звуки — [ó] и [á], а в безударном слоге бывает только звук [а].

— А теперь запишем слова буквами. Слова *сом* и *сам* трудно записать? Запишите. Можно заменить в этих словах буквы гласных? Что произойдет тогда со словами?

— А теперь давайте запишем буквами первое слово в каждом столбике. Какой буквой мы обозначим звук [а] в слове, которое называет девочку? а в слове, которое называет рыбу? Почему? (Основываясь на наблюдениях, сделанных ранее, ученики скажут о том, что безударный гласный в слове обозначают буквой, которую пишут в этом слове под ударением.)

— А теперь очень важный и трудный вопрос: можно ли по безударному гласному звуку точно определить букву? (Чтобы подсказать ответ, учитель водит указкой от звуков к буквам в каждом столбике словоформ.) Покажем наш вывод на схеме:



— Обратите внимание: один и тот же безударный гласный звук [а] может быть обозначен на письме буквами *а* и *о* (может «рядиться в разные одежды» и т. п.). Поэтому по безударному гласному звуку нельзя писать букву. Ее нужно сначала узнавать.

— Узнавать, какую букву писать на месте безударного гласного звука, непросто. Этому нужно будет долго учиться, а пока придется часто спрашивать у старших, смотреть в книгу, чтобы это узнать. Зато вы поняли сегодня, в каких местах слова нельзя сразу писать букву, а значит, не будете писать наугад. Какие места в словах «опасны» при письме?

Подобным же образом можно ввести орфограммы согласных, воспользовавшись омофонами типа *пруд* — *прут* или *плод* — *плот* и т. п. А дальше важно в каждом конкретном случае подтвердить общий вывод об орфограммах гласных и согласных. Причем для этого уже совсем необязательно искать омофоны. Можно брать любые пары слов, где один и тот же звук обозначается разными буквами. Например, слова *год* и *рот* послужат материалом для составления схемы [т], а слова *белил* и *пилил* —



Чем больше будет накапливаться таких конкретных подтверждений всеобщего признака орфограмм (место в слове, где по звучанию буква не устанавливается), тем легче будет составить или проанализировать таблицу, которая на длительный период становится руководством для нахождения основной массы орфограмм.

#### Какие буквы нельзя писать на слух

безударных гласных, кроме <i>у</i> и <i>ы</i> (не после шипящих) на конце слова	гласных под ударением после шипящих	согласных, парных по звонкости-глухости: а) на конце слов; б) перед другими согласными (не <i>р, л, м, н</i> и <i>в</i> )	согласных, парных по мягкости-твердости, перед мягкими согласными
---	-------------------------------------	---	---

Примечание: знакомство с четвертой группой орфограмм необходимо для того, чтобы предупредить ошибки типа «Косьтя», «бабьтнк» и т. п.

Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: **письмо с пропусками орфограмм**, или, как его называют дети, письмо «с дырками». Овладение этим умением означает расширение ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если не знаешь, какую писать. Это разрешение дети получают на длительный период времени. Случается, что кое-кто из детей пытается злоупотреблять этим разрешением, но, когда он убедится, что одноклассники давно уже умеют решать подобные орфографические задачи (например, писать букву *о* в слове *стола*), он не станет демонстрировать свое отставание.

Некоторые учителя взамен пропусков применяют «метод Бурадино». Так называли этот способ письма сами дети, которые

увидели в нем попытку своего любимого героя немножко схитрить в трудной ситуации. Мы имеем в виду прием, предложенный М. М. Разумовской, который она сама называет письмом с буквенной дробью: на местах орфограмм пишется весь набор букв, которыми может быть обозначен данный звук, например

в<sup>о</sup>/<sub>а</sub>-да, кро<sup>ш</sup>/<sub>ж</sub>-ка, кру<sup>г</sup>/<sub>к</sub>, п<sup>я</sup>/<sub>и</sub>-так и т. п. Однако наш опыт подсказывает, что младшим школьникам легче освоить письмо «с дырками».

Овладеть письмом с пропусками непросто. Нужно специально готовить к нему детей на отдельных словах. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций. Только научившись обнаруживать все объективно опасные места в словах, можно научиться разделять их на бесспорные и сомнительные для самого ученика. Начать целесообразно с упражнения, которое выполняется так: прослушав слово, учащиеся записывают столько черточек, сколько звуков в слове, затем обводят кружком те звуки, которые нельзя обозначать на слух, и только после этого записывают слово с пропусками. Или учащиеся составляют звуковую схему слова, затем ставят точки под знаками звуков в слабых позициях, после чего пишут (печатают) слово с пропусками.

**Задание 27.** Сравните предложение *Замечательно живет в зоопарке бегемот*, записанное тремя учениками. Один овладел понятиями «сильная» и «слабая позиция звуков (фонем)», освоил алгоритм письма с пропуском всех объективно опасных мест, т. е. слабых позиций; другого учитель поощряет к орфографическому сомнению, но не вооружил надежным способом разграничения опасных и безопасных мест в слове, т. е. не познакомил с признаками слабых позиций; третьего ученика учитель заботливо оберегал от теоретических трудностей, полагая, что изучение системы русской орфографии — задача средней школы. Определите, какую запись сделал каждый из учеников. Кто из них окажется в более благоприятных условиях на этапе дальнейшего освоения орфографии — при знакомстве со способами решения орфографических задач? Аргументируйте.

1) *Замичательно живет в зоопарки бигимот.* 2) *З-м-чат-льн- ж-ве- в з--парк- б-г-мо-.* 3) *Замичат <sup>и</sup>/<sub>е</sub> льн <sup>а</sup>/<sub>о</sub> живет в зоопарк <sup>е</sup>/<sub>и</sub> биг <sup>е</sup>/<sub>и</sub> мот.*

Кроме письма с пропусками, способом развития орфографической зоркости является специально организованное **списывание**.

Возникшее как протест против переоценки роли списывания полное его отрицание за последние годы успешно преодолено. Методисты не только признали важность списывания, но и нас-



тойчиво ищут пути наиболее эффективного его применения как одного из средств формирования навыков безошибочного письма. Правда, одно и то же по своим внешним признакам действие может оказывать разное влияние на результат обучения в зависимости от своей психологической структуры, своего механизма. Это замечание целиком относится к списыванию.

**Задание 28.** Сравните две памятки по списыванию. Первую рекомендовал Н. С. Рождественский, вторую — Т. Г. Рамзаева. В чем Вы видите особенности каждого из вариантов плана?

I. 1. Сначала прочитай, что списываешь; всмотришься в слово и его буквы, снова прочитай по слогам, подумай, понимаешь ли ты, что пишешь.

2. Постарайся запомнить, как пишется слово целиком.

3. Прочитай слово и теперь уже пиши его. (Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе. — М., 1960. — С. 149.)

II. 1. Прочитай слово по слогам так, как оно пишется.

2. Пиши, диктуя себе по слогам.

3. Проверь: прочитай слово в тетради и это же слово в учебнике. (Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы. — М., 1991. — С. 156.)

Пользуются ли Ваши ученики аналогичными памятками? Когда и как Вы организуете работу с ними? Как оцениваете их эффективность?

В памятках явно прослеживается стремление сделать списывание осмысленным и сознательно регулируемым. Но в то же время рекомендации эти недостаточно конкретны. Например, в первой памятке не указано, как надо читать то, что списываешь (целыми словами или по слогам, орфографически или орфоэпически), не объясняется, что значит «всмотришься» в слово и т. п. Как будто конкретнее вторая памятка, но и она не формирует полноценной орфографической ориентации в тексте, так как не включает в себя выделение орфограмм в копируемом тексте.

Психологи, изучавшие это учебное действие, исследовали причины ошибок, которые допускают ученики при списывании, и составили наиболее точный и полный алгоритм операций, которые обеспечивают безошибочность списывания и в то же время превращают его в эффективное средство развития орфографической зоркости.

Так, Г. В. Репкина экспериментально показала, что побуквенное копирование, в котором дети (а порой и взрослые) видят гарантию безошибочности списывания, не только не избавляет от ошибок, а, напротив, приводит к ним. В этом случае ребенок попросту не понимает, что он пишет, а такое воспроизведение никак не может способствовать запоминанию правильной орфографической формы слова.

В исследовании Г. В. Репкиной была обоснована необходимость списывания смысловыми единицами (предложениями или законченными по смыслу частями). Кроме того, были разработаны приемы, обеспечивающие активную орфографическую проработку текста путем выделения в нем орфограмм.

Алгоритм списывания в начале обучения должен быть детально развернут. Когда же все выполняемые действия будут полностью освоены, их можно переводить в умственный план и сокращать. Есть еще одно важное требование к организации обучения списыванию на его начальном этапе. Работа вначале проводится в классе коллективно, под строгим контролем учителя. Только после того, как учащиеся овладели всеми операциями, они могут начать упражняться в списывании дома. В классе же коллективно составляется памятка, которая вывешивается рядом с доской, а кроме того, каждый ученик получает карточку, на которой записан весь порядок действий при списывании.

Содержание карточки может быть таким:

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.

2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.

3. Выдели орфограммы в тексте.

4. Прочитай (вслух или шепотом) предложение так, как оно написано (проговори так, как будешь себе диктовать во время записи).

5. Повтори (вслух или шепотом) предложение так, как будешь его писать (проговори орфографически).

6. Пиши, диктуя себе орфографически.

7. Проверь себя: читай то, что написал в тетради, подчеркивая орфограммы в написанном и сверяя с печатным текстом.

Сразу же хотим обратить внимание на то, что пункты плана сформулированы так, чтобы было понятно не только, что надо делать, но и зачем.

Если обучение списыванию организуется по данному плану, происходит развитие не только интуитивно-чувственной основы грамотного письма, но и его осознанности. Опора на зрительную и речедвигательную память приводит в действие соответствующие механизмы произвольного запоминания, а включение в качестве обязательной операции выделения орфограмм становится фундаментом осознанного умения находить в тексте орфограммы. Понятно, что в зависимости от того, какое содержание вкладывается в понятие «орфограмма», а также чем последовательнее и полнее выполняется действие выделения орфограмм, тем более орфографически зоркими станут школьники.

Остановимся более подробно на каждой из операций, входящей в действие списывания.

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.

Эта операция нужна для того, чтобы исключить возможность механического, побуквенного копирования текста. Так как

предложения, с которых начинают обучение списыванию, обычно невелики (3—5 слов), в качестве «смыслового куска» выступает целое предложение. Позже в качестве смысловой части может выступить словосочетание или часть предложения, но в любом случае вначале нужно прочесть все предложение, для того чтобы было понятно содержание списываемого.

Чтение на этом этапе производится по нормам орфоэпии («читаем, как говорим»). Таким образом, как это ни парадоксально, списывание, кроме всего прочего, оказывается связанным с обучением правильному произношению.

2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.

Чтобы списывать смысловыми единицами, нужно иметь развитый навык чтения и хорошую память. В частности, нужно иметь достаточное «поле чтения», т. е. уметь «схватывать» одним взглядом не только отдельное слово, но и целый блок текста. Повторяя предложение, ребенок развивает память, учится запоминать осмысленно.

3. Выдели орфограммы в тексте.

Этот этап работы можно назвать активным орфографическим анализом текста. По мере того как у учащихся конкретизируется понятие об орфограмме, это действие становится все более полноценным. При списывании по Прописям эта операция, как правило, уже выполнена за учащихся (орфограммы в Прописях подчеркнуты). Но сделано это не всегда последовательно, и, кроме того, разные виды орфограмм подчеркнуты одинаково. Желательно учить дифференцировать орфограммы: для безударных гласных и парных согласных — одна черточка или точка, для гласных после шипящих под ударением — две и т. п.

В дальнейшем при самостоятельном списывании с учебника ученикам предлагается выделять орфограммы непосредственно в книге. При этом учитель должен предварительно провести с детьми беседу о том, как это делать: простым карандашом, не нажимая, так, чтобы можно было потом стереть. Некоторые учителя используют и такой способ: из целлофанового пакета или обложки для тетради делается карман, который надевается на страницу. Обозначения, даже если они выполнены чернилами, легко стираются.

4. Прочитай (вслух или шепотом) предложение так, как оно написано (проговори так, как будешь себе диктовать во время записи).

Если предыдущая операция входит в действие постановки орфографических задач, то данный этап относится уже к ее решению. Правда, решение это своеобразное, оно достигается не в результате умственных, логических операций, а чисто практически: путем приведения к полному соответствию зрительного и слухового образов слова. Прочитывая слова так, будто каждая буква обозначает фонему в сильной позиции, т. е. орфографи-

чески проговаривая слово, ученик запоминает его написание. Учитывая, что в текстах встречаются орфограммы, не связанные с произношением, проговаривание при коллективной работе может сочетаться с комментированием: «предлог со словом пиши отдельно» и т. п. При самостоятельном списывании комментирование заменяется дифференциацией орфограмм с помощью разных видов подчеркивания.

5. Повтори предложение так, как будешь его писать (проговори орфографически).

Выполняя этот пункт плана, ученик готовится к тому, чтобы правильно продиктовать себе во время письма. Повторное проговаривание закрепляет в памяти буквенный образ слова, воссозданный в специально организованном его произнесении.

6. Пиши, диктуя себе орфографически.

Ребенок и взрослый, который не хочет ошибиться при письме, начинает скандировать слово, т. е. проговаривать его. Чаще всего он поступает так неосознанно, как бы «нащупывая» письменный образ слова. Обучающийся письму, для которого каждое слово новое и потому трудное, должен непременно пройти эту ступень взаимодействия со словом.

При подготовке к самостоятельному списыванию необходимо проследить, чтобы дети действительно диктовали себе. Шумок, возникающий при этом в классе, — естественное проявление того, что запись происходит под проговаривание. Ведь допускают ошибки при списывании именно те дети, которые склонны формально выполнять эту операцию.

Важно также, чтобы во время самодиктовки ученик уже не смотрел в текст.

7. Проверь себя: читай то, что написал в тетради, подчеркивая орфограммы и сверяя с печатным текстом.

О том, что нужно проверять то, что написал, знают все. Но призыв «Проверь себя» чаще всего остается без ответа. Чтобы ученик действительно проверял написанное, он должен точно знать, как это надо делать, т. е. отчетливо представлять себе ту систему операций, с помощью которой это осуществляется. Требование подчеркнуть орфограммы в списанном заставляет ученика перечитать то, что написал. А когда в его тексте выделены орфограммы, он получает ориентиры того, что именно нужно сравнивать в написанном и исходном текстах.

Конечно, при такой организации работы на списывание коротких предложений уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка списывания алгоритм его выполнения постепенно свертывается. Так, в IV или в III классе (по усмотрению учителя) подчеркивание орфограмм в исходном тексте может отмениться, в конце концов подчеркивание может быть убрано и из контрольной операции. Таким образом, алгоритм списывания будет состоять не из семи, а из четырех шагов: 1. Прочитай предложение и повтори его по памяти. 2. Прочитай предложение так,



как оно написано. 3. Пиши, диктуя себе орфографически. 4. Проверь написанное, проговаривая каждое слово.

Предлагаемая организация работы по формированию навыка безошибочного списывания делает его самостоятельным и действенным орфографическим упражнением. Списывание не нуждается в этом случае в дополнительных заданиях. Так называемое осложненное списывание, когда ученики изменяют лицо глаголов, отмечают род существительных и т. п., — это уже другое упражнение, в котором списывание выполняет обслуживающую функцию. Однако, прежде чем списывание станет компонентом другого, более сложного действия (списать, изменяя по числу и т. п.), оно само должно пройти этап своего специального, целенаправленного (под строгим контролем учителя) формирования.

Итак, главное средство воспитания орфографической зоркости — правильное и своевременное формирование понятия об орфограмме (независимо от того, вводится ли данный термин). При этом обучение умению находить орфограммы — ставить орфографические задачи — мы рассматриваем как первоначальный и специальный период в обучении правописанию, имеющий свою методику и свои типы орфографических упражнений, среди которых основное место занимает письмо с пропусками и списывание, опирающееся на активную орфографическую ориентировку в тексте.

**З а д а н и е 29.** Обобщите: какими новыми идеями Вы обогатились, работая над параграфом «Формирование умения ставить орфографические задачи»; какие изменения, дополнения считаете нужным внести в свою практику.

Содержательный анализ понятия «орфограмма» на начальном этапе обучения языку позволяет и в дальнейшем постоянно углублять и расширять знания учащихся о трудных для написания местах. Так, с момента, когда слово предстает перед детьми как имеющее определенный морфемный состав, характеристика орфограммы дополняется указанием на часть слова, в которой она находится: орфограммы корня, приставки и т. п. При этом конкретизация понятия орфограммы происходит как в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, так и по мере изучения орфографических правил, т. е. в связи с развитием умения решать орфографические задачи. Именно об этом и пойдет речь в следующем параграфе.

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБОБЩЕННОГО СПОСОБА РЕШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ (ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ПРАВИЛОМ)**

Подобно тому как организация обучения умению находить орфограммы в словах определяется тем, как мы понимаем, что такое орфограмма, так и изучение орфографических правил стро-

ится в соответствии с тем, какое содержание вкладывается в понятие «орфографическое правило».

**З а д а н и е 30.** Прежде чем продолжать чтение, попытайтесь сформулировать, что такое правило правописания, опираясь на трактовку фонематического принципа русской орфографии.

С точки зрения фонематического принципа правописания правило — это описание последовательности операций, которые выполняет пишущий для того, чтобы перевести звучание в положение, по которому устанавливается письменный знак, т. е. для того, чтобы найти сильную позицию звука (фонемы), гласного или согласного.

Понимание правила как своеобразной инструкции по нахождению сильной позиции позволяет вскрыть связи между отдельными правилами, выявить их системность, открыть детям, что орфография — «не свалка разнохарактерных правил, а исторически сложившееся единство» (*Современный русский язык*. — 1989. — С. 155). Кроме того, такой взгляд на правило правописания создает предпосылки для совершенствования методики работы с ним.

Вспомним три главных правила русского правописания:

1) безударные гласные обозначаются теми же буквами, что и под ударением; 2) согласные, парные по звонкости-глухости, на конце слова и перед согласными несонорными передаются так же, как и перед гласными, сонорными и в; 3) согласные, парные по мягкости-твердости, перед мягкими согласными обозначаются так, как перед твердыми согласными и на конце слова в той же части слова.

Из общей природы орфографических правил вытекает единый алгоритм решения орфографических задач. После того как найдена орфограмма и установлен ее тип (см. с. 132), ученик в 80% действует одинаково: а) определяет, в какой части слова находится орфограмма; б) изменяет слово или подбирает другие слова, в которых есть та же морфема; в) находит среди подобранных слов то, в котором нужный звук находится в сильной позиции; г) обозначает звук в слабой позиции буквой, которой передается звук в сильной позиции в той же части слова.

Так, например, ученик нашел орфограммы в слове [на́трап'инк'и] (*на тропинке*). Затем он устанавливает, что первая орфограмма находится в корне. Подбирает однокоренное слово *тро́пка*, в котором нужный гласный в сильной позиции, обозначает звук в слабой позиции той же буквой *о*, что и под ударением. Принципиально то же самое он проделывает, когда устанавливает орфограмму в окончании слова. Определив, что данное существительное относится к первому склонению, ученик использует другое существительное того же склонения, но с окончанием в сильной позиции и подставляет его в словосочетание на место проверяемого слова. Таким образом он узнает, что в окончании

слова на тропинк  $\square$  надо писать е: на рук  $\square$ , значит, на тропинк  $\square$ .

? Принимаете ли Вы эту позицию? Видите ли ее преимущества перед традиционной системой обучения? В чем?

Первоначальное представление об общем правиле русской орфографии дети получают в период обучения грамоте, когда наблюдают, что безударные гласные обозначаются так, как под ударением, а согласные на конце слова так, как перед гласными в этом слове. Такое практическое предварительное представление о ведущей закономерности правописания неизбежно до тех пор, пока младшие школьники не познакомятся с родственными словами (во II классе). Действующая программа так и построена: сначала учащиеся проверяют безударные гласные и «сомнительные» согласные в целом слове, а затем — в корне.

Задание 31. Сравните правила правописания согласных, парных по звонкости-глухости, в учебниках для II (с. 60) и III (с. 73) классов четырехлетней начальной школы. Сопоставьте примеры рассуждения учеников.

До знакомства со значимыми частями слова (в начале III класса) повторяются правила правописания безударных гласных и «сомнительных» согласных применительно к целому слову. Но без позиционной характеристики звуков правила эти оказываются недостаточно аргументированными. Возьмем в качестве примера правописание парных по звонкости-глухости согласных на конце слова. В первой части правила предлагается наблюдать позиционное чередование согласных: «Парный звонкий согласный звук на конце слова заменяется при произношении парным глухим: клуб, друг, медведь, гараж, мороз». Затем декларируется: «Слово с парными согласными на конце нужно проверять». Однако связь между первым и вторым предложениями правила остается в подтексте.

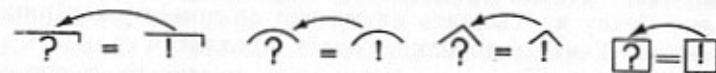
Для того чтобы связь между двумя частями правила стала очевидной, чтобы было понятно, почему нужна проверка, необходимо прежде всего дополнить примеры словами, на конце которых произносятся и пишутся глухие согласные (например: суп, крик, сеть, шалаш, волос). Это позволит убедить учащихся, что на конце слов возможны только глухие согласные звуки: это слабая позиция («играет только часть хоккейной команды»). А обозначается один и тот же глухой согласный на конце слова по-разному: клу[п] — клуб, но су[п] — суп; дру[к] — друг, но кри[к] — крик и т. п.

Кстати, положение: «Для проверки измените слово так, чтобы после согласного стоял гласный: клубы — клуб» и т. п. — тоже

нуждается в обосновании. Объяснение будет найдено тогда, когда учащиеся сравнят, в каком месте слова (в какой позиции) согласные, составляющие пару, «работают» оба (перед гласными), поэтому их нельзя спутать, а также нельзя ошибиться при обозначении их буквами. Это позиция сильная. Отсюда вывод: на конце слова — в слабой позиции — нужно писать ту букву, которая в этом слове пишется перед гласным, т. е. в сильной позиции.

После того как школьники узнают, что слово состоит из значимых частей, вывод уточняется: гласные и согласные в слабой позиции обозначаются теми же буквами, что и в сильной позиции в той же части слова.

Задание 32. Чтобы учащиеся не забывали учитывать часть слова, подбирая сильную позицию, некоторые учителя вывешивают в классе схему:



(Вопросительный знак — слабая позиция, восклицательный — сильная.)

Расшифруйте схему и дайте ей методическую оценку. Продумайте о возможности ее использования в практике работы.

Знание позиций звуков позволяет разнообразить и обогатить задания к упражнениям. Например, упражнение 201 (III класс) ученик может выполнять, не задумываясь, по данному образцу: складывать — склад. Подразумевается, что ученик проверяет конечный согласный второго слова с помощью первого. Между тем отношения между родственными словами не столь однозначны. Так, в паре следить — след не только первое слово — проверка для второго, но и наоборот: с помощью слова след проверяется безударный гласный в первом слове. И значит, задание может состоять в сопоставлении позиций согласного и гласного в корне родственных слов.

Задание 33. Выберите одно-два упражнения из учебника по русскому языку для III класса четырехлетней начальной школы, с помощью которых можно показать детям, что очень часто рифма достигается благодаря замене звонких на конце слов их глухими парами.

Основной принцип русской орфографии одинаково проявляет себя во всех морфемах: не только в корне, но и в аффиксах, в частности в приставках и суффиксах. Чтобы у школьников сформировалось полноценное представление о целостности русского правописания, полезно в III классе (1—4) в теме «Приставки и суффиксы» показать, что и в этих морфемах действует всеобщее правило. Сделать это можно, например, так: выписать слова с одним суффиксом из предложения Виднелись дубовые и липовые стволы деревьев. А затем сравнить позицию гласных звуков в этом суффиксе и буквы, которыми они обозначены: липовые, потому что дубовые.



**Задание 34.** Объясните буквы *о* и *д* в приставке слова *подписал* с помощью слов *подпись* и *подучил*. Проанализируйте, почему в русском языке есть приставка *с-* и нет приставки *з-*. Сравните для этого позицию приставки в словах *списал*, *сгорел*, *сумел*.

Применительно к приставкам и суффиксам в отличие от корня и окончания традиционный способ изучения их правописания (путем простого запоминания) практически оправдан. Дело в том, что приставок и суффиксов в языке меньше, чем корней. Поэтому нетрудно запомнить, что есть приставка *за-*, но нет приставки *зо-*, есть суффикс *-тель*, но нет суффикса *-тиль* и т. п.

Помогает запомнить правописание основных приставок и суффиксов ведение словарика этих морфем. Однако всегда, когда это возможно, учитель должен напоминать детям главное правило. Например, ученик предлагает писать в суффиксе слова *заботливый* букву *и*, ссылаясь на то, что он помнит, как пишется этот суффикс. Учитель дополняет ответ, предлагая сравнить записываемое слово со словами *дождливый*, *пугливый*, *счастливый* и т. п. Таким образом, навык правописания приставок и суффиксов может формироваться одновременно на чувственно-интуитивной и сознательной основе. Осмысление правила поможет детям сохранить системные представления об устройстве русской орфографии.

Отработка всеобщего способа решения орфографических задач на материале окончаний основных частей речи происходит преимущественно в IV классе, когда изучается правописание падежных окончаний имен существительных, прилагательных и безударные личные окончания глаголов. Но так как уже в III классе рассматривается изменение по числам, имеет смысл показать третьеклассникам действие того же общего закона правописания на материале окончаний этих частей речи. Можно, например, сопоставить ударные и безударные окончания существительных во множественном числе из упражнения 423: *площади*, потому что *воробьи*; *озера*, потому что *городá*, и т. п. После такого наблюдения правомерна рекомендация: писать в именительном падеже множественного числа окончание *-а(-я)* или *-и(-ы)* без проверки. (Примечание: собирательные существительные с окончанием *-е* в именительном падеже множественного числа: *крестьяне*, *горожане* и т. д. — встретятся учащимся в упражнениях не скоро, тогда об окончании *-е* можно будет сказать особо.)

Так же, как окончания числа существительных и прилагательных, могут быть проверены в III классе и родовые окончания прилагательных и глаголов: *красная*, потому что *родная* (или *какая*); *красное*, потому что *родно́е* (или *какое*); *купила*, потому что *шла*; *купило*, потому что *шло*.

Не проверяется по сильной позиции окончание мужского рода *-ый (-ий)*, более того, это окончание противоречит сильной позиции, так как все прилагательные с ударным окончанием в мужском роде кончаются на *-ой* (*голубо́й*, *родно́й* и т. п.). Вывод о том, что окончание в мужском роде (прилагательных) *-ый (-ий)* противоречит сильной позиции, помогает запомнить его.

Нельзя проверить и букву *е* в окончании именительного падежа множественного числа имен прилагательных *-ие (-ые)*, так как сильную позицию для этой фонемы в окончании прилагательных в современном языке найти невозможно (в отличие от буквы *и*, которая проверяется: *сини́е* — *каки́е*). Эту букву *е* нужно запомнить.

**Задание 35.** Просмотрите в пособии еще раз ту часть параграфа, которая касается правописания окончаний рода и числа имен существительных, прилагательных и глаголов. Какие сведения оказались для Вас новыми? Какие методические выводы Вы для себя сделали?

✓ До того как начнется отработка умения писать безударные падежные окончания по сильной позиции, очень важно показать на материале слов с ударными окончаниями взаимосвязь окончаний каждого склонения. Так, например, ученик должен уметь ответить на вопросы: «Какое окончание у существительного в творительном падеже, если в родительном у него окончание *-а?*»; «Какое окончание у существительного в родительном падеже, если в дательном у него окончание *-и?*» и т. п.

Это необходимо для того, чтобы ученик понял: нет никакой необходимости специально запоминать окончания каждого падежа всех трех склонений. Их всегда можно без труда определить, если знаешь хоть одно слово данного склонения с окончанием в сильной позиции. Более того, оказывается оправданным вопрос: «Почему у существительных 1-го склонения в предложном падеже окончание *-е*, а в 3-м — *-и?*» Ответом послужит обращение к словам каждого из склонений с ударным окончанием: *о стене́*, но *о ржи́*.

**Задание 36.** Составьте конспект фрагмента урока, на котором покажите, что в каждом склонении безударные падежные окончания соответствуют ударным, другими словами, если окончание в слабой позиции, буква для него выбирается по сильной позиции окончаний существительных того же склонения. Используйте для составления таблицы «Падежные окончания трех склонений имен существительных» слова *стена* — *корзинка*, *стол* — *трактор*, *рожь* — *соль*.

**Задание 37.** Проанализируйте приводимые ниже упражнения на отработку навыка правописания безударных падежных окончаний путем обращения к сильной позиции. Сформулируйте дидактическую цель каждого из них.

1. В каждой группе существительных найдите слово, которое объясняет выбор букв в безударных окончаниях других существительных: *купил в магазине, в гастрономе, в ларьке; подошел к карте, к реке, к кровати; пуд ржи, соли, карамели.*

2. Сгруппируйте существительные так, чтобы в каждой группе первым оказалось слово, которое является проверочным для всех остальных: *в городе, в театре, в Москве, в деревне, в столице, в тени, в постели, в тетради, в огне.*

3. Подчеркните орфограммы в словах *в столе* и *в клубе*. Может ли первое слово служить проверочным для второго? Чем орфограмма в первом слове отличается от орфограммы во втором слове? Как ее проверить? Можно ли для обеих орфограмм сформулировать одно правило? (Ответ: «Можно. Безударные гласные обозначаются теми же буквами, что и под ударением в той же части слова».)

4. Можно ли проверить подчеркнутые буквы в словах левого столбика с помощью слов правого столбика? Ответ обоснуйте.

учитель — метель	лететь — лето
темнота — плотный	остановка — остановился
костюм — косточка	в горе — в земле
косил — косилка	корабль — корочка

Как видим, слова подбираются таким образом, чтобы ученики хорошо запомнили оба признака проверочного слова: та же морфема и сильная позиция. При этом совершенствуются знания детей не только по орфографии, но и по морфемике, грамматике. Так, проверяя безударные окончания ударными, ученик ориентируется на грамматические значения окончаний и его фонетические характеристики.

Важно еще одно обстоятельство. При ориентации на сильную позицию нет необходимости опираться только на память ребенка и постоянно требовать: «Вспомни, какое окончание...» и т. п. Появляется возможность придавать орфографическим задачам форму, вызывающую у детей желание порассуждать, додуматься до ответа и т. п. Вот некоторые из подобных заданий:

— Два ученика забыли, какое окончание имеют существительные 2-го склонения в предложном падеже. Один из мальчиков из всех сил старался вспомнить, но у него ничего не получалось. Второй тоже не помнил, но решил так: «Я тоже не помню, но могу узнать». Как второй мальчик будет искать ответ на заданный вопрос?

— В упражнении, которое выполняли дети, было два существительных с безударными падежными окончаниями. Когда дети закончили работу, учительница спросила: «Сколько правил вы использовали, чтобы выбрать нужные буквы?» Ребята ответили: «Два». А Петя сказал: «А мне и одного хватило». Каким правилом пользовался Петя?

Задание 38. Попробуйте составить несколько упражнений, развивающих умение детей опираться на сильную позицию при определении буквы в безударном окончании. Постарайтесь придать им интересную форму.

Совершенно необходимо, чтобы при подстановке существительного с ударным окончанием для проверки безударного проверочное слово оказалось связанным с тем же словом, что и проверяемое. Дело в том, что, когда слово включается в предложение (словосочетание) взамен другого слова, оно непременно принимает форму замещаемого слова, т. е. оказывается в том же падеже. Кстати, именно поэтому при опоре на сильную позицию пишущий может не определять падеж проверяемого слова, оно и без того в данном словосочетании находится в одном падеже с проверочным словом.

Прием подстановки, освобождающий пишущего от необходимости определять падеж, облегчает положение ученика.

Учителя и методисты давно подметили, что наиболее уязвимым звеном в последовательности операций, которые выполняет пишущий, чтобы установить безударное падежное окончание существительного, является именно определение падежа. Таким образом, ориентация на сильную позицию делает путь решения задачи и короче, и проще. Но узнавание склонения при этом должно достичь полного автоматизма. Чтобы дети не путали «волшебные» слова, можно рекомендовать использовать постоянные слова-помощники: для 1-го склонения слово *земля*, для 2-го — *стол*, для 3-го — *рожь*. (Отметим, что 3-е склонение проще двух других, так как в нем нет выбора между *е* и *и*, таким образом, само по себе определение склонения в этом случае служит ответом на вопрос о букве в окончании.) Предлагаемый способ определения безударных окончаний существенно упрощает письмо под диктовку, так как ученики в этом случае успевают выполнить во время записи все необходимые операции.

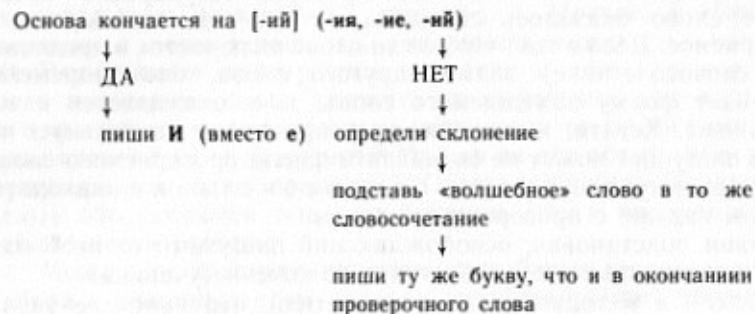
Чтобы учеников не смущала смысловая несочетаемость слов, которая возникает при подстановке слов с ударными окончаниями, нужно обратить внимание детей на то, что в данном случае дело не в смысле, а в букве, которую подсказывает сильная позиция окончания «волшебного» слова.

Указанными преимуществами не исчерпывается ориентация на фонематический принцип орфографии. Так, например, традиционно правописание существительных с основой на [-ий] (орфографически на *-ий, -ия, -ие*) изучается в средней школе. Но исключить из употребления детьми таких частотных слов, как *знание, армия, линия* и целого ряда других с основой на [-ий], попросту невозможно. Думающий младший школьник непременно обратит внимание на то, что пишем *в земле*, но почему-то *в армии*: ведь эти слова относятся к одному склонению.

Поскольку использование всеобщего принципа правописания позволяет укрупнить единицы усвоения и тем самым получить



выигрыш во времени (например, нет необходимости изучать каждое склонение в отдельности), появляется возможность, по крайней мере, к концу начальной школы выделить группу существительных, не подчиняющихся всеобщему правилу письма. После чего можно ввести исчерпывающий алгоритм определения безударных падежных окончаний имен существительных:



Есть еще одно правило, о котором следует упомянуть в связи с обсуждением правописания имен существительных. Мы имеем в виду правописание ь, на который кончается основа существительных 3-го склонения, в том числе и на непарный твердый согласный (*рожь, мышь* и т. п.). Это правило по действующим программам вводится до изучения падежных окончаний, так как употребление ь объясняют родом имен существительных, а он изучается до склонений. При этом обычно игнорируются две существенные детали: во-первых, мы узнаем, что существительное относится к женскому роду не благодаря тому, что на конце его пишется ь, а пишем ь, потому что знаем, что это существительное женского рода; во-вторых, женский род не является достаточным основанием, чтобы решить орфографическую задачу, так как существительные женского рода на шипящий могут писаться и без мягкого знака, если они не относятся к 3-му склонению (*луж, крыш, кож* и т. п.).

Анахронизм данного правила давно подмечен лингвистами, которые неоднократно предлагали писать все слова с основой на шипящий без мягкого знака (см., например: Орфография и русский язык / Под ред. И. С. Ильинской. — М., 1966). Но и сегодня мы все еще вынуждены писать *камыш, но мышь; кож, но рожь* и т. п., хотя в обоих случаях на конце слов один и тот же непарный твердый согласный звук [ш]. Значит, по слуху не определишь, писать ли ь, и, следовательно, это орфограмма (хотя для парных по мягкости-твердости согласных здесь позиция сильная: на конце слов они хорошо различают слова *мел — мель, жар — жарь, угол — уголь* и мн. др.). Еще раз напомним, что если это непарный по твердости-мягкости, но парный по звонкости-глухости (ж — ш), то при обозначении этих звуков на конце слова возникают две орфограммы, так как надо решить

не только, писать ли ь, но и какую букву звонкого или глухого согласного выбрать: *рожь*, но *мышь*. Первая черточка указывает на орфограмму слабой позиции по звонкости-глухости, две другие — на орфограмму сильной позиции по твердости-мягкости: после шипящих на конце существительных.

Чтобы провести содержательный анализ правила на уроке, от учителя потребуется тщательная подготовка. Но зато дети, которые пройдут этот путь произвольно, запомнят правило и им не потребуется его заучивать. Кроме того, учащиеся почувствуют удовлетворение от содержательной работы.

**Задание 39.** Составьте фрагмент конспекта урока, на котором проанализируете с учащимися III класса правило об употреблении ь на конце существительных женского рода после шипящих. Обсудите предложенные варианты.

Базовое орфографическое умение, которое должны полностью освоить младшие школьники, — правописание безударных личных окончаний глаголов. Как известно, у глаголов в личных формах имеются две сильные позиции, два набора окончаний: I и II спряжения.

Узнавая падежное окончание существительного, мы учитываем его склонение, определяя букву гласного в личном окончании глагола — его спряжение.

В личных окончаниях глаголов выбирать практически приходится всего лишь между двумя буквами: е или и. Почему же тогда так устойчивы ошибки в личных окончаниях глаголов? Ведь не секрет, что даже старшие школьники пишут «строЮтся» и «борЯтся» и т. п. Характер ошибок показывает, что одной из причин трудностей усвоения правила является практика определения спряжения по 3-му лицу множественного числа, хотя в действующих учебниках рекомендуется узнавать спряжение по неопределенной форме. Некоторые учителя не учитывают, что есть немало глаголов, произношение которых в 3-м лице множественного числа варьирует: *пи[л'а]т* и *пи[л'у]т*, *стро[йа]т* и *стро[йу]т*, *кле[йа]т* и *кле[йу]т* и т. п. Из этого следует, что с самого начала необходимо учить младших школьников определять спряжение только по неопределенной форме.

Другое дело, что знание окончания 3-го лица множественного числа, конечно же, указывает на все другие окончания этого глагола, как, впрочем, и знание л ю б о г о д р у г о г о окончания этого слова, кроме 1-го лица единственного числа, которое совпадает в обоих спряжениях. Например, если мне известно (видел в книге, помню и т. п.), что у данного глагола в 1-м лице множественного числа окончание -ем, то я знаю, какое окончание он имеет во всех других лицах и числах. Другими словами, необходимо раскрыть учащимся системность личных окончаний глаголов в каждом из спряжений. Работа эта должна проводиться на глаголах, у которых гласные в окончании находятся в сильной

позиции. Допустим, использовать глаголы *брать* и *кричать*. Системный подход поможет также с самого начала противопоставить глаголы с ударными окончаниями глаголам с безударными личными окончаниями. Иначе приходится наблюдать, как учитель вместе с учащимися размышляет над вопросом, к какому спряжению отнести глаголы *пережить* и *разбить* (неопределенная форма на *-ить*, II спряжение?!!).

**Задание 40.** Учительница решила помочь детям запомнить особенности окончаний глаголов I и II спряжения. С этой целью она предложила им пронаблюдать, как одна «палочка» (I), обозначающая первое спряжение, легко преобразуется в букву *е*, а две «палочки», обозначающие второе спряжение (II), — в букву *и*. А что Вы можете предложить в качестве средства облегчить запоминание букв *е* и *-ут(-ют)* для I спряжения и *и*, *-ат(-ят)* для II? Постарайтесь придать работе с этим материалом игровую форму.

В окончаниях глаголов есть не только гласные, но и согласные в слабых позициях. Так, звуки [ш] на конце 2-го лица и [т] на конце 3-го, парные по звонкости-глухости, теоретически являются орфограммами. Но так как в этом случае нет альтернативы, т. е. эти звуки обозначаются только буквами *ш* и *т*, они легко усваиваются без специальных правил.

Зато в местах, где нужен выбор букв (*е* или *и*), требуется строгое соблюдение последовательности операций при определении безударного личного окончания. Причем рассуждение на первых порах необходимо сопровождать условной записью каждой выполненной операции: *пишет* — что делает? — неопределенная форма: что делать? — *писать* — не на *-ить* — I спряжение — *е*. Обращаем внимание на то, что сначала ставится вопрос к глаголу в личной форме (что делает?), а потом — к неопределенной форме (что делать?). Это сделано для того, чтобы не допустить, например, такой ошибки: *замечает* — что сделать? — *заметить* — на *-ить* — II спряжение (?). Чтобы этого не произошло, нужно показать младшим школьникам взаимосвязь вопросов (не допустить смешения видов глаголов):

Что делает? (что делал? что будет делать?) — что делать? (все вопросы начинаются не на *ъ*).

Что сделал? (что сделал?) — что сделать? (все вопросы начинаются на *ъ*).

**Задание 41.** Прокомментируйте и оцените с позиций рассмотренной теории описываемую ниже работу учителя по формированию у третьеклассников умения правильно действовать при написании безударных гласных в окончаниях глаголов I и II спряжения.

1. Повторение основного признака орфограмм гласных: буква безударного гласного звука в любой части слова, в том числе и в окончаниях глаголов, всегда орфограмма.

2. Запись под диктовку глаголов, имеющих безударные окончания, с пропуском орфограмм в окончаниях. (Среди диктуемых слов могут быть и «ловушки» — слова других частей речи, глаголы с ударными окончаниями.)

3. Выяснение операций, которые нужно выполнить, чтобы не ошибиться при определении буквы для безударного глагольного окончания. Последовательность операций фиксируется в виде таблицы:

1	2	3	4	5	6	7
Характеристика позиции гласного в окончании глагола (безударный ли?)	Запись глагола с «дыркой» в окончании	Постановка глагола в неопределенную форму	<b>Выяснение:</b> на <i>-ить</i> или нет?   исключение или нет?		Определение спряжения	Установление буквы в окончании

4. Постановка и решение орфографических задач (коллективно), сопровождаемые заполнением таблицы (для графы 1 возможен устный ответ, для граф 4 и 5 — знаки «+» и «-», а для графы 6 — соответствующие цифры).

5. Самостоятельный подбор и запись нескольких слов (с опорой на таблицу).

6. Продолжение аналогичной работы дома.

На последующих уроках таблица убирается, но сохраняется условие: при записи глаголов с безударными окончаниями ставить знаки «+», «-» и цифру спряжения. Наконец, снимается и это условие как обязательное требование.

**Задание 42.** 1. Обобщите, какими важными методическими идеями, связанными с работой над орфографическими правилами, Вы обогатились. Постарайтесь как можно более четко их сформулировать. Если есть мысли, с которыми Вы не согласны, выделите их для последующего обсуждения. 2. Систематизируйте новые для Вас приемы работы, виды упражнений.

Хотя в разделе о работе с правилами правописания на фонемной основе мы говорили об орфографических упражнениях, этот вопрос, на наш взгляд, требует и специального обсуждения.

#### ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ

Умение сознательно путем рассуждений решать орфографические задачи — это лишь необходимая предпосылка грамотности. Действительно грамотный человек не размышляет во время письма над тем, почему он пишет так, а не иначе. Для того чтобы стать фундаментом речевой деятельности, письмо без ошибок



должно достичь автоматизма. Автоматизм навыка формируется в результате многократных повторений действия, другими словами, в результате упражнений.

**Задание 43.** На основе раздела «Орфографические упражнения» (см.: Львов и др. Методика обучения русскому языку... — С. 293—295) составьте систематизированный перечень упражнений, дополните его материалами из других методических источников, в том числе из данного пособия, из Вашего опыта, из опыта коллег. Напоминаем, что по окончании работы над разделом Вы должны получить картотеку орфографических упражнений. Продумайте удобную для Вас систему расположения карточек.

Поскольку практически все методические пособия по обучению орфографии включают в себя описание орфографических упражнений, остановимся только на тех, которые представляют особую важность с позиций фонемного подхода к правописанию.

Большая часть орфографических упражнений носит комплексный характер, т. е. направлена на отработку умения ставить и решать орфографические задачи. Значительное место среди таких упражнений занимают обучающие диктанты. Их разнообразие связано с тем, что диктанты могут отличаться как по объему диктуемых единиц (словарные, словосочетаний, предложений), так и по соотношению диктуемого и записываемого (сплошные и выборочные), как по особенностям самоконтроля, который осуществляет пишущий (предупредительные и объяснительные), так и по степени речевой активности пишущего (репродуктивные и творческие) и т. п.

Писать под диктовку учащиеся начинают еще в период обучения грамоте. Сначала учитель ограждает детей от ошибок, подбирая предложения из слов, написание которых не расходится со звучанием. Кроме того, как правило, он применяет целую систему подсказок. Например, прибегает в трудных случаях к побуквенному проговариванию слов, между словами делает паузы, особенно выразительные после служебных слов и т. п. Такой способ обучения не помогает школьникам осознать специфику этого вида письма. Более того, у них создается ложное представление о простоте действия письма, и в частности письма под диктовку. У некоторых воспитывается привычка писать «на авось», надеяться на помощь товарища или учителя.

Научить писать под диктовку, т. е. научить кодировать услышанное (по терминологии Н. И. Жинкина), — это значит научить переводить орфоэпическую форму предложения в орфографическую. Иначе говоря, учитель диктует по нормам произношения, а ученик диктует себе в соответствии с орфографической формой записываемого. Следовательно, как и при обучении списыванию, начинать надо с четкого противопоставления в сознании ученика этих двух форм существования языковой единицы.

Упражнением, с которого можно начать обучение письму

под диктовку, может стать постепенное развертывание модели предложения, фиксирующей все ступени перехода от орфоэпического к орфографическому образцу. Приведем пример такой работы с предложением *По дороге бежал кот Пушок*.

1. Учитель читает предложение по нормам орфоэпии [па да-рог'и б'ижал кот пушок], а ученики составляют схему, на которой показывают количество слов и предложений:

\_\_\_\_\_ .

2. Слова на модели разделяются на слоги (под каждым слогом — дужка), расставляются знаки ударения.

3. В каждом слове отмечаются орфограммы.

На этом этапе, как и при обучении списыванию, полноценность выделения орфограмм определяется тем, на какой ступени формирования действия постановки орфографических задач находятся в данный момент первоклассники. Так, например, они могут не знать, что любая буква гласного после шипящего — это орфограмма, и потому не выделяют букву *о* в слове *Пушок*. При этом могут быть или не быть разные способы подчеркивания в зависимости от вида орфограммы: с одной стороны, прописная буква, с другой — буквы безударных гласных и т. п. Поэтому, если дети не замечают трудные места, на них указывает учитель.

4. Поставленные орфографические задачи решаются доступными средствами, представляются буквы-орфограммы.

Так как на данном этапе учащиеся могут находить письменный знак на основе самого первоначального представления о способе решения орфографических задач (изменение слова по числу), на передний план в этот период выступают вспомогательные средства определения верного написания: кто-то помнит, как пишется слово, кто-то нашел слово в книге, пришел на помощь учитель. Причем в этом случае учитель предстает именно как авторитетный источник знаний, а не «добренький подсказчик». В то же время всячески поощряется развитие орфографического чутья детей. Принимается самая наивная аргументация со стороны детей: «Я видел это слово в книге»; «Я знаю, что здесь надо писать буквы...» и т. п.

Все предложенные детьми и принятые учителем решения фиксируются на модели:

5. Орфографическое проговаривание предложения по модели.

При письме под диктовку, как и при списывании, ученику предстоит диктовать себе «как пишется», значит, нужно готовиться к этому.

## 6. Собственно диктант.

Понятно, что при переходе к этому действию модель предложения закрывается. Учитель напоминает учащимся: «Сейчас вы запишите предложение. Не забывайте, что я прочитаю предложение так, как его нужно читать, а вы будете диктовать себе так, как его нужно писать».

## 7. Проверка написанного.

Учитель открывает модель, учащиеся переносят подчеркивания в тетрадь, сверяя с моделью.

З а д а н и е 44. Сравните предложенную форму работы с используемой учительницей А. И. Клоповой «телетайпной лентой» (см.: Развитие интереса к изучению русского языка // Нач. шк.—1988.— № 11.— С. 25). Что общего и различного в этих упражнениях?

? Какие виды диктантов Вам известны? Какова цель каждого из них?

Не все методические пособия называют диктант «Проверяю себя», о котором мы писали в разделе об обучении постановке орфографических задач. В связи с этим диктантом отметим два обстоятельства. Во-первых, если при выделении орфограмм ученики ориентируются на позицию звука, они получают возможность соотносить свое субъективное чувство сомнения с объективными характеристиками трудных для написания мест. Это, кстати, не отменяет возможности использования этого диктанта для работы именно со «своими» орфограммами, т. е. с тем, что м н е трудно. Однако для эффективности данного упражнения, при котором ученикам предоставлено право пропускать с о м н и т е л ь н ы е д л я н и х орфограммы, важно на предыдущих этапах обучения использовать уже описанное письмо «с дырками», при котором школьники пропускают орфограммы по объективным признакам, независимо от того, затрудняет ли их выбор буквы.

? Можете ли Вы объяснить методический смысл этой рекомендации?

Во-вторых, как отмечают авторы данного диктанта, он может использоваться и как обучающий, и как обучающе-проверочный. В последнем случае он позволяет учителю регулярно контролировать фактическую грамотность класса, сочетая контроль с обучением, а также с анализом степени сформированности орфографических умений. Если диктант проводится как обучающий, ученик пользуется правом пропускать буквы в тех местах, где у него возникло сомнение. После коллективного обсуждения недостающие буквы вставляются. Если же диктант проводится как обучающе-проверочный, ученик не оставляет пропусков, а только подчеркивает буквы, в которых он не уверен, или ставит над ними вопросительные знаки. Учитель проходит по классу и отмечает, в каких местах дети чаще всего испытывают неуверенность. Потом разрешается задавать вопросы.

?

Какую информацию о причинах ошибок, а также в целом об уровне орфографической подготовки младших школьников получает учитель, если у него введена такая система, при записи ученики отмечают: а) точками под буквами в се орфограммы; б) вопросительными знаками сомнительные орфограммы? Считаете ли Вы целесообразной такую систему?

Охотно пишут младшие школьники словарные диктанты, особенно если они сопровождаются соревновательными заданиями: какой ряд лучше справился с работой, какой придумал лучшее продолжение диктанта и т. п.

Задания, сопровождающие выполнение словарного диктанта, желательно формулировать так, чтобы они совершенствовали именно орфографическую подготовку детей, заставляли думать над своеобразием письменной формы слова. Например, в III классе изучается параграф о ь после шипящих на конце имен существительных. Проводится словарный диктант: *багаж, камыш, молодежь, скрипач, мыш, кирпич, сторож*. После обсуждения вопроса о том, в каких словах пишется ь, учитель предлагает дополнительные задания: 1) У каких из записанных слов на конце по две орфограммы (*багаж, камыш, молодежь, мыш, сторож*)? 2) В каких словах есть орфограммы слабых позиций, которые вы можете проверить по сильной (*молодежь, сторож, скрипач*)? 3) В каких словах орфограммы слабых позиций проверяются только по словарю (*кирпич, багаж, камыш*)?

Словарные диктанты ценны еще и тем, что с их помощью можно учить детей самостоятельно составлять орфографические упражнения. А это, как известно, один из самых эффективных методов обучения, так как помогает создавать необходимую учебную мотивацию, а также формирует умение контролировать и оценивать свои знания. Конечно, при этом учащимся должны быть указаны точные критерии оценки словарного диктанта, например: соответствие теме, степень употребительности (важности) слов, насыщенность их орфограммами и т. п.

Словарные диктанты используют также для выработки у детей умения и потребности пользоваться орфографическим словарем. Один из приемов их проведения — самопроверка или взаимопроверка с помощью словаря.

Рассмотрим еще один вид орфографических упражнений — комментируемое письмо. «Отличие его от других видов объяснительного диктанта заключается в том, что здесь объяснение текста (с орфографической точки зрения) производится в процессе самого письма, в то время как при предупредительном диктанте оно происходит до записи диктуемого текста, а при собственно объяснительном диктанте — после записи» (Текучев.— 1980.— С. 265).

Содержание и полнота комментария при комментируемом письме, как правило, всецело зависят от вкуса учителя. У одних



педагогов он превращается в элементарное проговаривание. Например: «в — пишу отдельно, ле — пишу е, су — пишу у» и т. п. У других учителей дети дают пояснения во время письма на основе правила: «в — предлог, пишу отдельно от слова, лесу — пишу е, проверочное слово лес» и т. д.

Орфографический комментарий приобретает четкие ориентиры и превращается в действенное средство повышения грамотности учащихся, если он включает в себя позиционную характеристику звуков. Такой комментарий школьник должен научиться производить по ходу записи предложения, но вначале целесообразно систематически выполнять упражнения, подготавливающие орфографический комментарий. Одно из них — фонетико-орфографический разбор, другое — поэтапная запись предложения под диктовку, отражающая ход постановки и решения каждой орфографической задачи.

Остановимся сначала на фонетико-орфографическом разборе, который интегрирует в единый процесс анализа два вида языкового разбора: фонетический и орфографический. В результате существующего искусственного разъединения этих форм лингвистического анализа возникает непонимание роли фонетических знаний и, как следствие, убеждение некоторых учеников (и даже учителей) в их необязательности. Органическое включение фонетического анализа в орфографические упражнения изменяет отношение к фонетическим умениям и, главное, повышает их результативность.

Отличительные особенности фонетико-орфографического разбора следующие: а) выполняя его, ученик идет от звука к букве, а не от буквы к звуку; б) характеризуя звук, наряду с другими признаками школьник указывает на его позицию в данной словоформе; в) при переходе от звуков к буквам выделяются и характеризуются орфограммы, а также объясняется способ решения орфографической задачи.

Возьмем в качестве примера слово *лошадка* — [лашатка]. Разбирая его, ученик рассуждает так:

— Слово [лашатка]. В нем три слога: [ла-ша-тка]. [Лаша́тка] — второй слог ударный.

[л] — согласный твердый звонкий непарный перед гласным — сильная позиция, обозначается буквой «эль».

[а] — гласный безударный — позиция слабая, ставлю вопросительный знак.

[ш] — согласный твердый глухой парный перед гласным — позиция сильная, обозначаю буквой «ша».

[а] — гласный под ударением — позиция сильная, можно писать букву а.

[т] — согласный твердый глухой парный перед парным (не перед р, л, м, н, в) — позиция слабая, может быть обозначен буквами т и д, поэтому ставлю вопрос, это орфограмма.

[к] — согласный твердый глухой парный перед гласным — позиция сильная, пишу букву «ка».

[а] — гласный безударный — позиция слабая, сразу писать букву нельзя, ставлю вопросительный знак.

Ищу буквы-орфограммы. Первая в корне. Ищу родственное слово, в котором гласный в этом корне под ударением: *лошадь*. Следовательно, нужно писать букву о. Вторая орфограмма тоже в корне. Ищу однокоренное слово, чтобы согласный в этом корне оказался перед гласным: *лошади*. Значит, нужно писать букву дэ. Последняя орфограмма — в окончании. Слово *лошадка* — существительное 1-го склонения, подставляю слово 1-го склонения с ударным окончанием: *рука*. Следовательно, пишется буква а. (В последнем случае, конечно, могла быть простая ссылка на 1-е склонение, без проверки.)

Рассуждая, ученик оформляет запись:

[л] — — перед гласным — л

[а] — ○ безударный — ? *лошадь* — о

[ш] — — перед гласным — ш

[а́] — ○ под ударением — а

[т] — — перед согласным (не р, л, м, н) — ? *лошади* — д

[к] — — перед гласным — к

[а] — ○ безударный — ? *рук* *а́* — а

Если в слове встречается орфограмма сильной позиции или буква, которая находится по словарю, это специально указывается, так же как решение орфографической задачи. Например, дано для разбора слово *чашка*. Ученик произносит слово. Записывает в столбик с помощью упрощенной транскрипции звуки, из которых состоит слово, рядом условными значками характеризует звуки, а затем переходит к обоснованию букв:

[ч'] — == согласный мягкий непарный, перед гласным — позиция сильная, обозначается буквой «че».

[а] — ó гласный под ударением — позиция сильная, но орфограмма, так как здесь гласный после непарного по твердости-мягкости согласного шипящего; буква а — по правилу «ча — ша пишется с а» и т. п.

? Видите ли Вы методический смысл в таком разборе?

Логическим продолжением предыдущего упражнения является запись предложения под диктовку с выделением и объяснением орфограмм на основе позиционной оценки звуков в каждом слове.

1-й этап — запись предложения на слух с пропусками на месте орфограммы; 2-й — решение каждой орфографической задачи с указанием способа ее решения; 3-й — запись предложения без пропусков с подчеркиванием орфограмм.

Выполнение упражнения сопровождается детальным устным комментированием и оформляется так:

*П- у-к-й тр-пинк- ш-га-- -тря-*

*П- — по морю*

*у-к- [й] — узок по к а к [ой] ?*

*тр-пинк [ ] — тропы, 1-е скл. по стен [е]*

*ш-га [ - ] — шаг, шагать — не на -ить — 1 спр. — е, на конце т — глагол*

*-тря- — о — по словарю, отряды*

*По узкой тропинке шагает отряд.*

Выполняя упражнение, ученик комментирует свои действия на первых двух этапах так: «Первое слово пишу с большой буквы. Это предлог — пишу отдельно от второго слова, гласный в предложении, слабая позиция, он безударный, оставляю прочерк; [у́скай] — согласный парный перед согласным не р, л, м, н и в, слабая позиция — оставляю прочерк; в этом же слове безударный гласный тоже пропускаю — у-к-й; [трап'йнк'и] — безударные гласные не обозначаю буквами, пропускаю — тр-пинк-; [шага́нт] — ударение на втором а, два других безударных гласных в этом слове пропускаю, на конце — парный согласный, это тоже орфограмма, но так как это глагол, а мы знаем, что в глаголе на конце бывает только т, пишу букву т». (Мы умышленно приводили в качестве примеров неодинаковое словесное оформление объяснений в аналогичных случаях. Тем самым мы хотели подчеркнуть, что подобный комментарий должен быть достаточно свободным в речевом плане, так как он отражает живой процесс мысли, а не заученные формулировки.)

На втором этапе ученик говорит примерно следующее: «Узнаю, в какой части слова находятся орфограммы» (ученик над каждым пропуском условным значком показывает, в какой части слова орфограмма; при этом действие морфемного анализа может проводиться вслух, если же учитель доверяет ученику, считает, что он осознанно это делает, ученик только проставляет условные значки морфем):

*П- у-к- [й] тр-пинк [ ] ш-га [ - ] -тря-*

Третий этап — решение орфографических задач: «Ищу сильную позицию для каждой орфограммы. П- у-к-й — предлог по можно проверить по сильной позиции: по морю — пишу букву о; у-к-й — орфограмму в корне проверяют однокоренным словом узенький, перед согласным [к] пишу букву «зэ», безударный гласный в окончании прилагательного проверяю, подставляя прила-

гательное с ударным окончанием: по степной — или вопрос по к а к о й?; тр-пинк- — орфограмму в корне проверяю однокоренным словом тропы, для определения буквы в окончании узнаю склонение этого существительного — 1-е склонение, подставляю «волшебное слово» по стене, окончание -е, пишу -е; ш-га-- — орфограмму в корне проверяю по сильной позиции в этом корне — шаг, безударный гласный звук в этом слове в окончании, это личное окончание глагола, надо узнать спряжение. Спряжение глагола шагать не на -ить, следовательно, глагол относится к I спряжению, в этом спряжении пишется буква е. На конце глагола пишу букву т, буквы д на конце глаголов не бывает. -тря- — безударный гласный в корне этого слова можно проверить только по словарю, в нем пишется буква о, парный согласный на конце этого слова проверяется по сильной позиции (перед гласным): отряды».

Таким образом выстраивается правый столбик с проверочными словами. После чего предложение записывается целиком без пропусков с подчеркнутыми орфограммами.

З а д а н и е 45. 1. Путем беглого просмотра восстановите логику изложения материала в главе «Методика обучения орфографии». Какие методические идеи данной главы намерены Вы реализовать в своей работе? 2. Какими новыми видами заданий и упражнений пополнилась Ваша методическая картотека? Охарактеризуйте их назначение и способы использования. 3. Вернитесь к вопросам, на которые Вы не могли ответить по ходу чтения. Можете ли Вы ответить на них теперь? 4. Подготовьте вопросы для проверки степени усвоения теории обучения орфографии. Обменяйтесь ими с кем-то из сокурсников и используйте вопросы коллеги для самоконтроля.



## ГЛАВА 5

### МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ МОРФЕМНОГО СОСТАВА СЛОВ

#### ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФЕМИКИ

По мнению методистов и учителей, изучение морфемной структуры слов имеет исключительно важное значение в развитии лингвистических способностей детей и их общем развитии.

**Задание 1.** Сформулируйте свою точку зрения о роли изучения морфемки в начальных классах. Обратившись к учебнику методики русского языка (см.: Львов и др.—1987.—С. 225—227), составьте план раздела «Значение и задачи работы по изучению морфемного состава слова». Подберите собственные примеры к каждому из пунктов плана.

Невозможно переоценить роль понимания структуры слова в обучении чтению и правописанию. Прежде всего мы узнаем слова при чтении и воссоздаем при письме по их значимым частям-морфемам. Кроме того, изучение состава слова включает в себе богатейшие возможности для развития интереса детей к миру языка. С восхищением слушают младшие школьники «слово о словах», они искренне удивляются тому, что кто-то не понял, почему словом *лебнуть* стали обозначать движения человека в открытом космосе; они хотят знать, что значит и как возникло слово *перестройка*, и т. д. Выяснение того, как сделаны слова в русском языке и как они делаются, способствует возникновению мотивации, необходимой для успешного овладения речевой деятельностью, развивает в детях потребность в повышении своей языковой культуры, стремление наиболее точно выразить мысль в слове.

В программу младших классов входит знакомство с основными понятиями морфемки и морфемный анализ слов. Цель морфемного анализа — установить, из каких значимых частей состоит слово.

?

Чем отличается разбор по составу от словообразовательного анализа слова?

Словообразовательный анализ, т. е. определение того, от какой основы образовано данное производное слово, учащиеся начинают выполнять как специальное задание в средних классах. Однако практически младшие школьники устанавливают словообразовательные связи между словами. Например, выделив суффикс *-ист* в слове *футболист*, третьеклассники сначала объясняют, что с помощью этого суффикса от слова *футбол* образовалось новое

слово, которое обозначает игрока в футбол, а затем наблюдают, что так же образовалось слово *шахматист* от *шахматы*, *баянист* от *баян* и т. д. А это и есть практический словообразовательный анализ, без которого членение слова на морфемы остается формальным.

К словообразовательному разбору учеников готовят упражнения в действующих учебниках для четырехлетней начальной школы, которые сопровождаются вопросом: «Почему так называли?»

**Задание 2.** Найдите несколько упражнений в учебниках по русскому языку для I и III классов, выполняя которые учащиеся будут устанавливать словообразовательные связи между словами.

Изучение морфемного состава слова в младших классах проходит ряд этапов. Каждый из них имеет свое содержание и требует особой методики работы со словом.

**Задание 3.** Составьте схему основных этапов изучения морфемки в младших классах (см.: Львов и др.—1987.—С. 227—240). Найдите в учебниках для II и III классов по 2—3 упражнения, характерных для каждого этапа.

Понимание последовательности и специфики работы с морфемами в том или ином классе необходимо учителю для того, чтобы он мог помогать детям преодолевать трудности, которые у них возникают при разборе слова по составу.

#### ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ И ОШИБОК МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗБОРЕ СЛОВ ПО СОСТАВУ

?

Можете ли Вы привести примеры ошибок школьников в морфемном анализе слов и объяснить их причины?

Вопрос о причинах ошибок, которые допускают дети при разборе слова по составу, специально изучали психологи Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленский и др. Они пришли к выводу, что среди младших школьников немало «наивных семантиков» и «стихийных формалистов». Первые, анализируя слово, учитывают только его лексическое, вещественное, значение, вторые — только внешние признаки слова (его буквенный или звуковой состав).

Примером ответа «наивного семантика» на вопрос, являются ли родственными слова *сторож* и *сторожка*, может служить такой: «*Сторож* и *сторожка* — не родственные слова, так как *сторож* — это человек, а *сторожка* — домик» (Богоявленский Д. Н. Языковая форма и содержание понятия при усвоении грамматики // Русск. яз. в школе.— 1972.— № 1.— С. 15). На вопрос, входит ли слово *часовщик* в число родственных к слову *час*, «стихийный формалист» ответит: «*Часовщик* подойдет, потому

что во всех словах буква ч.— А чашка? — Тоже, потому что в *часах* буква ч и в *чашке*» (там же, с. 16).

**Задание 4.** К какой группе отнесете Вы учеников, которые считают родственными словами *коза* и *капуста*; *крошка* и *крот*; *лес* и *роща*; *пугало* и *пуговица*? Случалось ли Вам встречаться с подобными ошибками у Ваших учеников? Приведите примеры.

Сначала было высказано предположение, что описанные ошибки связаны с возрастными особенностями младших школьников. Однако в дальнейшем ученые пришли к однозначному мнению о том, что истоки ошибок следует искать в дефектах методики обучения.

Прежде всего эти ошибки возникают тогда, когда форма и значение языковой единицы, формальный и семантический признаки морфемы рассматриваются в отрыве друг от друга: объясняют значение корня (суффикса, приставки, окончания) и не упоминают о его фонемном (звуковом) составе или обращают внимание на буквенный состав суффикса (корня, окончания, приставки), а значение его не раскрывается и т. п.

Следствием неумелой организации работы является и такая распространенная ошибка, как смешение родственных слов и словоформ. Особенно, естественно, это заметно на начальном этапе, когда младшие школьники еще не знают всех изменений основных частей речи.

Большие затруднения испытывают учащиеся при разборе слов по составу, если у них плохая фонетическая подготовка, а также если они не понимают особенностей русской графики. Так, если школьник не осознает, что в словах *рука* и *земля* одно и то же окончание [а], которое после твердого и мягкого согласного передается разными буквами, у него так и не возникнет представления о существительных одного склонения как о словах, имеющих один и тот же набор окончаний. И значит, он будет затрудняться при проверке безударных падежных окончаний по ударным. Источником ошибок довольно часто служит «замаскированная» морфема. Мы имеем в виду в первую очередь своеобразие передачи на письме звука [й]. Если младший школьник не понимает, что буква *ю* в глаголе *читаю* обозначает не только окончание [у], но и звук [й], который не входит в окончание, то позже, в средних классах, ему уже не понять, как образуются глаголы повелительного наклонения и т. д. и т. п.

**Задание 5.** Для того чтобы пополнить свои знания об ошибках, которые допускают младшие школьники, выполняя разбор слов по составу, законспектируйте статью Л. В. Требуховской «Совершенствование подготовки учителя к проведению морфемного анализа» (Нач. шк.— 1985.— № 5.— С. 49).

Разбор слов по составу представляет определенные трудности не только для детей, но и для учителей. На морфемном уровне активнее, чем на других языковых ярусах (например, в

морфологии), происходят различные изменения: состав слова упрощается, усложняется и т. п. То, что считалось бесспорным вчера, сегодня подвергается коррекции. Так, например, учителя старшего поколения с трудом соглашались признать, что в слове *прекрасный* всего две морфемы: корень и окончание (*прекрасн-ый*), а слова *плот* и *плотник* относятся к разнокоренным и т. п. Без систематического обращения к справочной литературе в работе по составу слова учителю не обойтись.

**Задание 6.** 1. Назовите морфемы в словах *линия*, *собачий*, *движение*, *никогда*. 2. Решите, есть ли различие между словами *победить* и *поддмывать* по составу морфем. А по способу образования? После выполнения заданий проверьте себя по словарю (Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка.— М., 1978).

## ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОРФЕМНОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА

Чтобы правильно вести работу по морфемике, учителю необходимо постоянно иметь в виду некоторые важные языковые закономерности.

Морфема — это минимальная значимая часть слова, которая, как и всякая другая языковая единица, имеет две неразрывно связанные между собою стороны: внешнюю (звуковой состав) и внутреннюю (значение). Морфема выделяется в ряду слов, имеющих сходство по указанным двум признакам: общность в значении и фонемном составе. Например, слова *волчонок*, *медвежонок*, *козленок* имеют одинаковую часть **-онок (-ёнок)** и обозначают детенышей животных. Если же мы включим в тот же ряд слова *кружок*, *сахарок*, *басок* и т. п. на том основании, что в них есть отрезок **-ок**, такой же, как в первых трех словах, то исчезнет второй необходимый признак — общее в значении; о последних трех словах никак нельзя сказать, что они обозначают детенышей. Следовательно, часть **-онок** не делится на более мелкие отрезки и представляет собой один суффикс.

**?** Одинаковы ли роль и значение суффикса **-к-** в словах *грузинка* и *стирка*?

Умение устанавливать тождество морфем необходимо для определения сильной позиции фонемы в конкретной морфеме, т. е. является обязательным условием правильного решения орфографических задач. Однако установить, действительно ли данные слова (два или больше) имеют в своем составе одну и ту же морфему, далеко не всегда просто. Дело в том, что между морфемами существуют такие же многообразные связи, как и между целыми словами: синонимия, омонимия и т. д. Причем это относится не только к корню, но в равной степени и к аффиксам. Например, корни слов *погас* и *потух* — синонимы,



то же можно сказать о суффиксах в словах, обозначающих, например, самок животных: **-иц-**(*тигрица*), **-их-**(*слониха*), **-к-**(*голубка*) и т. п. Омонимичными являются корни слов *нос* и *носит*, суффиксы в словах *чайник* и *печник*, окончания существительных 1-го склонения в именительном падеже и 2-го склонения в родительном: *рука* — *стола*, окончания **-и** в трех падежах существительных 3-го склонения: *тени*, приставки в словах *закричал* — *завернул* и т. п.

**Задание 7.** Учительница объясняла отношения между корнями в словах *горе* — *горка* и *косарь* — *косичка* так: «Это слово с общим корнем, который имеет разное значение». Устраивает ли Вас такая трактовка? Какое объяснение дали бы Вы? Приведите еще примеры омонимичных морфем.

Необходимо четко разграничивать один и тот же корень (приставку, суффикс, окончание) и разные корни (приставки, суффиксы, окончания), которые совпали по звуковому (фонемному) составу. Или, напротив, при разном звучании имеют одно значение. Таким образом, говорить о той же морфеме можно только при совпадении обоих ее признаков.

**Задание 8.** Найдите корни-синонимы в упражнении 414 (см.: *Рамзаева Т. Г.* Русский язык: Учеб. для 2 кл. четырехлетн. нач. шк. — М., 1987. — С. 128). Дополните примеры словами с корнями-омонимами.

Постоянное внимание учителя к тому, что в нашем языке возможны морфемы-синонимы, омонимичные значимые части и т. п., создает у учащихся представление о неисчерпаемом богатстве языка, его безграничных возможностях для выражения всех оттенков мысли.

Однако нельзя забывать, что почти каждая морфема имеет свои разновидности, связанные с небольшими различиями в ее фонемном составе.

Конкретные варианты, которыми представлена морфема в речи, называют морфами. Морфы каждой морфемы чередуются в зависимости от грамматической позиции: *ходить*, но *хожу*; *бродить*, но *брожу* и т. п., т. е. перед **-ить** корень кончается на *д*, а перед окончанием 1-го лица *д* заменяется на *ж* и т. д. «Чередуются морфы по приказанию следующей морфемы, грамматической единицы. Позиционно чередующиеся морфы объединяются в одну морфему. Так, например, морфы *ход-* и *хож-* представляют одну и ту же морфему, один и тот же корень» (*Энциклопедический словарь юного филолога.* — С. 178).

**Задание 9.** Сравните соотносительные понятия: звук (фон) — фонема, морф — морфема.

Программа младших классов не предусматривает знакомства учащихся с рассмотренными закономерностями. Однако важно постоянно иметь их в виду. И если ученики составили группу

однокоренных слов *снег*, *снежок*, *снеговик*, *снежный*, то учитель, уточняя ответы детей, должен сказать: «Эти слова имеют корень **снег-** (**снеж-**)».

Обойти явление чередования фонем в морфемах даже на начальном этапе изучения состава слова невозможно, так как ему подвержено подавляющее число слов в русском языке. А от более сложных процессов, происходящих в морфемной структуре слов, желательно оградить младших школьников. Имеется в виду явление опрошения и связанные корни.

Напомним, что в отличие от свободных корней, которые имеют ясно выраженное лексическое значение, в связанных корнях вещественное значение не поддается объяснению с точки зрения современного языка. Например: что обозначает корень **-ня-** в словах *занять*, *перенять*, *отнять* и т. п.? А корень **-ул-** в словах *улица*, *переулок*, *закоулок*? Для младших школьников, которые стремятся мыслить конкретно, работа с такими словами затруднительна.

Опрошение приводит к тому, что слово, ранее членимое на отдельные значимые части, выступает как исходное, целостное образование. Мы уже упоминали слово *прекрасный*. В современном языке оно утратило связь со словом *красный*. Его нельзя трактовать как обозначающее что-то очень красное (сравнить: *превкусный* — *очень вкусный*, *предобрый* — *очень добрый* и т. п.). Поэтому приставку **пре-** в слове *прекрасный* нет оснований вычленивать как отдельную морфему.

Другое дело — этимологический анализ этого и иных подобных слов. В свое время *красивый* и *красный* в сознании людей были связаны. Об этом и младшие школьники с удовольствием послушают и всё поймут. Таким образом, мы хотим обратить внимание учителей на то, что необходимо четко различать при работе со словами два типа разбора: современный и исторический.

Современный анализ структуры слова (синхрония) направлен на выяснение связей между словами, существующих на данном этапе развития языка. Так, например, слово *медведь* в современном русском языке связано со словами *медвежий*, *медвежонок*, *медвежатина*, *по-медвежьи* и некоторыми другими. Если же подойти к тому же слову с позиций истории языка (диахрония), то окажется, что слово *медведь* имеет связь не только со словом *мед*, но и со словом *еда* (см.: *Шанский Н. М.* и др. Краткий этимологический словарь. — М., 1971. — С. 260).

?

Какой из двух вариантов морфемного анализа слова *подушка* отражает современный подход, а какой — исто-

рический:  $\overline{\text{подушк}}\overset{\wedge}{\text{а}}$  —  $\overline{\text{подушк}}\overset{\wedge}{\text{а}}$ ? Решение обоснуйте.

Этимологический анализ часто оказывается существенным подспорьем в работе по орфографии. Например, рассказ о том, что

слово *карандаш* произошло от тюркских слов *кара* (черный) и *даш* (камень), т. е. черный камень, помогает учащимся запомнить, что в этом слове пишутся три буквы *а*. Таким образом, уже в младших классах на уроках могут присутствовать оба вида анализа слов. Нужно только, чтобы учитель и ученики при этом отчетливо представляли, о чем идет речь: о слове в его сегодняшних связях или о его происхождении.

**Задание 10.** Приведите примеры слов, написание которых помогает запомнить их этимология.

Таким образом, как было показано, при разборе слов по составу, как и при звуковом анализе, учитель должен очень внимательно относиться к подбору слов для работы и быть готовым дать правильное объяснение современной структуры слова и его происхождения.

## ФУНКЦИИ МОРФЕМ И СПОСОБЫ АНАЛИЗА

Способ вычленения морфемы определяется той ролью, которую она выполняет в слове. Рассмотрим особенности работы с каждой значимой частью слова.

### КОРЕНЬ

Корень — это такая минимальная значимая часть, которая противопоставлена всем другим морфемам, т. е. аффиксам: приставкам, суффиксам, окончаниям и некоторым другим. Корень в отличие от аффиксов — обязательная часть в слове. Если слово состоит из одной морфемы, то это корень: *тут, и, кино* и т. п.

Корень составляет основу непроеизводных, или, по-другому, немотивированных, слов: *сын, голова, дом* и т. п. Значение таких простых слов «никак не связано с их звуковым обликом, не вытекает из него, о нем нельзя догадаться, его нужно знать. Если вам неизвестно, что значат сочетания звуков, образующие слова *собака, лошадь, стена, дело, окно, яйцо* и другие подобные, то вы догадаться об этом не можете. А значение производных слов определяется значением слов простых, мотивировано им, подобно тому как свойства химических соединений зависят от свойств входящих в них элементов» (*Земская*. — 1963. — С. 6—7).

Слова, имеющие общую мотивацию, составляют группы родственных слов. То, что в лингвистике трактуется как общая мотивация, в школьной практике называют сходством по смыслу (см. учебник русского языка для II класса). Однако слово «смысл» нередко для ребенка оказывается лишенным определенного содержания. Если же регулярно показывать, что родственные слова соотносятся с одним и тем же словом, у детей сформируется способ (действие), с помощью которого они будут устанавливать наличие или отсутствие родства слов, и в то же время наполнится конкретным содержанием выражение «сходны по смыслу». Возьмем, например, слова *зимовать, зимник, зимовье,*

*зимний*. Работая с ними, не следует ограничиваться указанием на то, что эти слова имеют общую часть *зим-* и сходны по смыслу, нужно проанализировать значение каждого из слов, обратившись к мотивирующему: *зимовать* — проводить зиму, *зимник* — дорога для езды зимой, *зимовье* — помещение, где живут зимой, *зимний* — относящийся к зиме и т. п.

**Задание 11.** Сравните два фрагмента уроков, на которых ученики выполняли одно и то же задание: найти корень в словах *желтеть, желтизна, желток, желторотый, желтуха, желтяк, желтить*. В чем Вы видите различие способов объяснения? Какому из них отдаете предпочтение?

**1-й учитель.** Все слова, которые мы записали, имеют общую часть *желт-*, и все они сходны по смыслу. Значит, это однокоренные слова.

**2-й учитель.** Вспомните, как мы объясняли значение каждого слова: *желтеть* — становиться желтым; *желтизна* — желтый цвет, оттенок; *желток* — желтое вещество внутри птичьего яйца; *желторотый* — с желтой окраской вокруг клюва; *желтуха* — болезнь, при которой кожа становится желтой; *желтяк* — желтый перезрелый огурец; *желтить* — красить в желтый цвет. Вы обратили внимание, что при объяснении значения всех слов мы использовали слово *желтый*? Во всех этих словах не случайно есть общая часть *желт-*. Следовательно, это родственные, однокоренные слова.

Материал, позволяющий учить детей устанавливать смысловые связи между словами, имеется в учебнике. Это упражнения, где сопоставляются слова, одно из которых простое, а другое производное, например: *цветы — цветник, соль — солонка* и др. (см.: *Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 2 класса. — 1987. — С. 122*). Более того, в учебнике дается образец рассуждения, в которое входит обращение к мотивирующему слову: «хлебница — это посуда, в которой хранят хлеб» (там же).

Однако, как показывает практика, многие учащиеся при определении родства слов предпочитают опираться только на внешний признак: зрительно воспринимаемый одинаковый отрезок анализируемых слов. Мы неоднократно наблюдали, что не только школьники, но и учителя проявляли беспомощность, когда им предлагали задание «ловушку»: доказать, что слова *печник, лесник и сапожник* не родственные, хотя имеют одинаковую часть *-ник* и сходны по смыслу — называют человека по его профессии. Чтобы обосновать отсутствие родства названных слов, нужно показать, что каждое из них объясняется другим словом: *печник* — от *печь*, *лесник* — от *лес*, *сапожник* — от *сапог*. Иначе говоря, если с самого начала определить, что сходными по смыслу считаются слова, которые объясняются с помощью одного и того же слова, интуитивное решение задачи заменяется конкретным способом действия. Причем в этом случае действие становится легко контролируемым.



Например, учащиеся нашли группу однокоренных слов: *сила, сильный, усилие*. Затем они проверяют, действительно ли в этих словах общий корень *сил-*: *сильный* — обладающий силой, *усилие* — напряжение сил. Если же продолжить подбор родственных слов, общее значение станет еще яснее: *силач* — человек, обладающий большой физической силой, *силаща* — огромная сила и т. д.

Ни в коем случае не следует упускать возможность пополнять группы однокоренных слов с помощью примеров, предложенных детьми. Это развивает речь учащихся, заинтересовывает их, рождает стремление непременно найти еще одно слово. Конечно, при содержательном анализе родства слов обойтись без использования толкового словаря при подготовке к урокам невозможно. Хорошо, если в классе постоянно имеются толковые словари (или хотя бы один словарь), с которыми тут же в классе работают педагог и дети.

**З а д а н и е 12.** Постройте, опираясь на общую мотивацию, рассуждения, доказывающие, что слова, которые даны в упражнениях 394, 397, 398 учебника Т. Г. Рамзаевой для 2 класса (М., 1991), однокоренные. Выскажите свою точку зрения на то, что в упражнении 400 (там же) слова *сад* и *посадить* рассматриваются как однокоренные, а в словаре А. Н. Тихонова (Школьный словообразовательный словарь русского языка. — М., 1978. — С. 411) они включены в разные словарные статьи.

## ОКОНЧАНИЕ

?

С какими признаками окончания Вы знакомите своих учеников?

Главное различие между корнем и окончанием в том, что корень связан с лексическим значением слова, а окончание — с его грамматическими характеристиками: родом, числом, лицом и т. п. Корень имеет стабильный (с учетом фонемных чередований) буквенный состав, а окончание — изменчивый, так как эта морфема отражает постоянно изменяющиеся связи слова с другими словами в предложениях. Окончание — словоизменятельный аффикс. Это значит, что взаимозамена этой морфемы не приводит к появлению нового слова. Окончание передает отношения между словами, а не их предметные значения: *письмо брата* — *письмо брату* и т. п.

Как и всякая другая морфема, окончание обнаруживает себя, когда функционирует: изменяем грамматическое значение — изменяются средства его выражения (звуковой состав окончания). Первое грамматическое значение, с которого начинается знакомство школьников с окончанием как особой частью слова, это значение числа всех трех важнейших частей речи (см.: *Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учеб. для 3 кл. — 1988. — С. 52*).

Числовое значение из всех грамматических значений самое понятное для младших школьников, за исключением некоторых слов (например, тех, которые, имея форму множественного числа, называют один предмет: *ножницы, сани* и т. п.), значение числа выражает реальные различия предметов: один предмет или много предметов. Труднее детям понять, что эти вещественные различия, отражаясь в языке, изменяют связи между словами.

Во II классе школьники учат: «Окончание служит для связи слов в предложении». Но в сознании детей в этот период понятие связи слов не выходит за рамки семантических связей, в то время как понятие грамматической связи имеет свое специфическое содержание, которое и должно быть раскрыто при анализе словосочетаний.

Например, в словосочетании *читает книгу* слово, называющее действие, может изменяться «как хочет»: *читал книгу, читаю книгу, читаем книгу* и т. п., а второе слово ему «подчиняется», выступая в форме определенного падежа: сказать «читает книгой» или «читаю книга» нельзя. И это можно показать детям. Таким образом, даже на самом начальном этапе знакомства с окончанием без употребления каких бы то ни было терминов можно раскрыть роль этой части слова как средства выражения особых, формальных (грамматических) связей между словами.

**З а д а н и е 13.** Представьте, что Вы будете объяснять третьеклассникам связь слов в предложении *Ребята вырастили красные гвоздики*. Составьте фрагмент урока так, чтобы показать роль окончания как средства выражения грамматической зависимости между словами. Обсудите с коллегами свой вариант урока.

По мере накопления знаний о частях речи углубляются знания учащихся об окончании. В то же время конкретизируются представления о связях между словами и формируется всеобщий способ нахождения в слове этой морфемы: а) изменяется конкретное грамматическое значение слова; б) сравниваются исходная и полученная формы слова; в) находится изменившаяся часть.

Например, изучается род имен прилагательных. Изменяем прилагательное по роду: *добрый* (человек), *доброе* (дело), *добрая* (девочка). Сравниваем полученные словоформы: *добрый* — *доброе* — *добрая*. Отделяем изменяющиеся части: *-ый, -ое, -ая*. Это и есть окончание, которое говорит, какого рода прилагательное. Даже если не известно, какой признак называет прилагательное, а известно только, какое у него окончание, мы уже можем об этом прилагательном кое-что сказать. Так, если известно, что у данного прилагательного окончание *-ое*, то можно сказать, что оно связано с существительным среднего рода. И чем больше грамматических сведений о данной части речи накопит учащийся, тем больше сведений о слове будет сообщать ему окончание: окончание *-ое* сообщит не только о роде данного прилагательного, но и о его числе и падеже. В то же время будет конкретизироваться

общее представление об окончании как двусторонней языковой единице, в которой неразрывно связано ее значение с определенным фонемным (звуковым) составом.

Например, окончание **-ая** говорит о том, что это прилагательное женского рода единственного числа именительного падежа. А окончание **-ого** того же прилагательного отличается от первого не только по звуковому составу, но и по значению: **-ого** указывает на мужской или средний род, родительный или винительный падеж единственного числа.

Чем содержательнее становится понятие окончания как морфемы, выражающей грамматические значения слова, тем легче учащимся различать слова и словоформы. Появляется формальный признак, опираясь на который можно безошибочно отличать словоформы от разных слов: в слове изменилось только окончание — слово осталось тем же (называет тот же предмет, признак, действие); произошли изменения в той части слова, которая находится перед окончанием (в основе), — появилось другое слово. Важно, что признак этот действует и тогда, когда значения двух или нескольких слов практически идентичны. Например, слова *рыбочка* и *рыбонька*, *стирать* и *стирка* обозначают одно и то же, но, поскольку в той части, которая находится перед окончанием, есть различие (*рыбоньк-* и *рыбочк-*, *стира-* и *стирк-*), значит, это разные слова.

**З а д а н и е 14.** Пользуясь приведенными выше рассуждениями о сущности окончания, составьте несколько заданий для учащихся; обдумайте и четко сформулируйте цель каждого задания.

Всеми свойствами обычных окончаний характеризуются и так называемые нулевые окончания. О нулевом окончании говорят, когда грамматическое значение есть, а фонемы, которая бы его выражала, нет. Например, в именительном падеже у существительных 2-го склонения окончание нулевое: *стол* □. А другие падеж-

ные значения выражены звуками: *стол*-[а], *стол*-[у] и т. д. На уроках же в начальных классах можно слышать, что *стол* — слово без окончания. Впоследствии эта «мелочь» оборачивается тем, что ученик средних классов не отличает слова действительно без окончаний, например наречия, от слов, которые в одной из своих форм имеют нулевое окончание.

Поскольку знакомство с нулевыми окончаниями не предусмотрено действующей программой для начальных классов, учитель должен проявить некоторую изобретательность, чтобы не нарушить принцип научности и не вынуждать детей со временем переучиваться. Можно, например, воспользоваться какой-нибудь описательной, метафорической конструкцией: «В этом падеже у существительного беззвучное, немое окончание, окончание-невидимка» и т. п. (Впрочем, как показывает опыт, младшие школьники без труда пользуются соответствующим научным термином.)

?

Когда ученики начальных классов встретятся с нулевым окончанием у глаголов, как Вы будете работать с этой словоформой?

## ПРИСТАВКИ И СУФФИКСЫ

Приставки и суффиксы главным образом являются словообразовательными аффиксами: с их помощью образуются новые слова. Однако в ряде случаев они выполняют роль средства выражения грамматических значений (например, суффикс **-л-** как показатель формы прошедшего времени глагола).

Понимание приставок и суффиксов как частей слова, с помощью которых образуются новые слова, не вызывает особых затруднений, если последовательно проводится работа по разграничению слов и изменений одного слова, а также если каждый из аффиксов анализируется с двух сторон: по значению и фонемному составу.

К сожалению, на практике приходится наблюдать, что в качестве единственного признака морфемы используют ее местоположение: часть слова перед корнем — это приставка; отрезок между корнем и окончанием — суффикс. Но во-первых, оставляя в стороне анализ значения словообразовательного аффикса, мы не реализуем всех возможностей, которые открывает эта работа для речевого и общего развития учащихся, а во-вторых, при таком механическом решении задачи мы упускаем из виду, что отрезок слова перед и после корня может состоять не из одного, а из нескольких аффиксов: *при-у-красить*, *укрот-и-тель*, *уч-и-л* и т. п. Если даже учитель будет избегать таких слов, они могут оказаться среди подобранных детьми однокоренных слов. Наконец, оставляя без внимания внутреннюю сторону морфемы — ее значение, мы не создаем предпосылок для контроля за правильностью выполнения действия.

Обычно в младших классах проверяют, правильно ли выделена приставка или суффикс, подбирая однокоренные слова с другими приставками (суффиксами) или без них. Конечно, если анализируется слово *выехать* или другое подобное слово, то при этом способе приставка будет найдена безошибочно: *выехать*, *заехать*, *переехать*, *объехать* и т. д. Но в словах, о которых говорилось выше (*приукрасить*, *учил* и др.), так может быть найдена несуществующая приставка «приу» или суффикс «ил» в глаголе прошедшего времени и т. п.

Вспомним всеобщий способ анализа морфемной структуры слова в лингвистике. Морфема выделяется путем подбора слов, имеющих общий семантический признак и одинаковый по фонемному составу отрезок.

Так, например, слово *зимний* анализируется в составе трех групп слов:



1-я: зимний, зима, зимушка, зимовые, зимовать, зимовицк и т. д.

2-я: зимн ий, тепл ый, син ий, добр ый, крепк ий, близк ий и т. д.

3-я: зим<sup>А</sup>ний, ум<sup>А</sup>ный, лет<sup>А</sup>ний, пыл<sup>А</sup>ный, камен<sup>А</sup>ный, книж<sup>А</sup>ный и т. д.

В первый ряд вошли слова, имеющие общую мотивацию: все они объясняются с помощью слова *зима*. Сравнение буквенного (фонемного) состава слов позволяет выделить общий отрезок *зим-* — корень.

Во втором ряду — слова, имеющие со словом *зимний* одни и те же грамматические значения: именительный падеж, мужской род, единственное число. Выразителем этих значений служит окончание прилагательных *-ий* / *-ый*. Если изменить какое-либо из грамматических значений этих слов (*зимний*, но *зимняя*; *зимний*, но *зимнего* и т. д.), изменится и буквенный (фонемный) состав окончания.

Наконец, третий ряд. Эти слова обозначают признак, свойственный предмету, название которого содержится в корне. У всех этих слов есть часть *-н-*, она находится после корня. Значит, все эти слова образованы с помощью суффикса *-н-*.

Всеобщий способ нахождения в слове морфем, естественно, распространяется на приставки и суффиксы. Отсюда следует, что, проверяя, верно ли выделена приставка или суффикс, нужно подбирать разные слова, имеющие то же дополнительное значение (например, признака предмета) и ту же по фонемному составу часть. Конечно, это не значит, что нельзя использовать подбор однокоренных слов с разными приставками. Просто нужно иметь в виду, что этот прием не гарантирует, как и всякий другой частный способ, от ошибок. Всеобщий же способ решения морфемных задач дает однозначный ответ.

Кроме того, полезно иметь в виду некоторые особенности приставок и суффиксов, которые подсказывают приемы работы с ними. Так, известно, что приставки как бы «приклеиваются» к слову спереди. Отбрасывая приставку, получаем целое, ни в чем не деформированное слово той же части речи: от глагола — глагол (*выбросил* — *бросил*), от прилагательного — прилагательное (*подводный* — *водный*) и т. п. Конечно, это не относится к словам, образованным префиксально-суффиксальным способом (*подснежник*).

Зато суффиксы часто «переводят» слово из одной части речи в другую: от существительных образуют прилагательные (*сон* — *сонный*), от прилагательных — глаголы (*белый* — *белить*) и т. п. Причем каждый суффикс сочетается с основой определенного типа. Так, суффикс *-тель-* присоединяется к глагольным основам

(*учить* — *учитель*), а суффикс *-щик-* — к именным (*камень* — *каменщик*) и т. п. Подсказывая способы контроля за правильностью выделения приставок и суффиксов, целесообразно обращать внимание детей на эти и другие особенности словообразовательных морфем.

Все рассмотренные рекомендации по работе с разными частями слова должны помочь учителю правильно строить упражнения с морфемами.

## НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО МОРФЕМИКЕ И ЭЛЕМЕНТАРНОМУ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ

Содержание и цели упражнений, которые используются в работе по составу слова, достаточно подробно описаны в работах Т. Г. Рамзаевой (см., например, раздел «Методика изучения морфемного состава слова в начальных классах»), в учебном пособии по методике обучения русскому языку (*Львов* и др. — 1987. — С. 225—243), в работах Е. Г. Шашковой и других методистов, а также в многочисленных публикациях из опыта работы учителей.

**З а д а н и е 15.** Пользуясь статьей Е. Г. Шашковой «Состав слова» (см.: Методика грамматики и орфографии в начальных классах. — 1979. — С. 114—129), составьте перечень упражнений, с помощью которых у младших школьников можно формировать умение выделять в словах значимые части. Оцените каждое задание, опираясь на знания, приобретенные в процессе изучения данного раздела пособия, и собственный опыт работы. Запись ведите по схеме

Содержание упражнения	Цель упражнения	В каком классе может применяться

Остановимся на некоторых методических средствах повышения эффективности отдельных видов упражнений по морфемике.

### РАЗБОР СЛОВ ПО СОСТАВУ

Рекомендации относительно порядка и содержания разбора слов по составу имеются не только в методических пособиях, но и в школьных учебниках.

**З а д а н и е 16.** Сравните варианты памятки «Как разбирать слово по составу», разработанной Т. Г. Рамзаевой. Первый вариант имеется в учебнике для пединститутов (*Львов* и др. — 1987. — С. 222—223), второй — в учебнике для III кл. четырехлетней нач. шк. (М., 1991). Какие, по Вашему мнению, преимущества

Известно, что научно обоснованным является такой разбор слова по составу, который опирается на словообразовательные связи. Исследователь идет от более сложной структуры к все более простой, выясняя, сколько промежуточных ступеней отделяет данное производное слово от однокоренного немотивированного. Например: *по-рыбацки* → *рыбацкий* → *рыбак* → *рыба*.

Младшие школьники раньше всего знакомятся с корнем, а затем изучают аффиксы. Поэтому в течение некоторого времени (во II классе) разбор проводится лишь частично (выделяется корень), а морфемный анализ начинается с выделения словоизменительного аффикса (окончания), а затем вычленяются части в основе. Рекомендации методистов расходятся относительно того, начинать разбор основы с корня или завершать им. На этот вопрос еще предстоит ответить. А пока предлагаем план морфемного разбора, составленный на основе принятого в настоящее время в школе (см. учебник Т. Г. Рамзаевой для III кл.). Уточнения и дополнения, внесенные в него, вызваны стремлением напомнить детям способ действия при выполнении каждой операции и, значит, обеспечить пошаговый контроль за правильностью проведения анализа.

1. Найди в слове окончание: а) измени его так, как это свойственно словам данной части речи; б) сравни изменения слова; в) отдели изменяющуюся часть. Это окончание. Обведи его рамочкой.

3. Найди приставку: а) отдели часть слова перед корнем; б) образуй другие слова с этой частью; в) проверь, действительно ли этот отрезок — одна приставка (получается ли целое слово, если убрать приставку: часть слова, стоящую перед корнем); г) отдели значимую часть (или части) перед корнем. Это и есть приставка (или приставки). Обозначь приставку условным значком.

4. Найди суффикс: а) выясни, есть ли в слове отрезок между корнем и окончанием; б) подбери слова, имеющие отрезок с тем же значением и звуковым составом; в) проверь, действительно ли это один суффикс (можно ли образовывать слова с этим суффиксом или суффиксами). Отметь суффикс условным знаком.

**Задание 17.** Сопоставьте предложенный план с тем, который дан в учебнике. Считаете ли Вы необходимым на начальном этапе указывать в плане каждую операцию? Обоснуйте свое мнение.

Как всегда, прежде чем приступить к разбору слова по составу, учитель с помощью детей выясняет лексическое значение слова. Причем педагог умышленно дает толкование слову таким образом, чтобы легче было выяснять общую мотивацию однокоренных слов: *вырубка* — это место в лесу, где рубят лес.

1. Найду в слове окончание: изменю его так, как могут изменяться слова этой части речи. *Вырубка* — что? — имя существительное. Изменяю по числу — *вырубки*, по падежу — *вырубкой*. Сравниваю: меняется е на и на ой. Значит -е — это окончание. Обвожу его рамочкой.

2. Ишу корень. Слово *вырубка* можно объяснить словом *рубить*. Тем же словом объясняются слова *перерубить*, *срубить*, *рубленный*, *зарубка* и т. д. Все эти слова по значению связаны со словом *рубить*, все имеют одинаковую часть *-руб-*. Это корень. Обозначая дужкой.

3. Ищу приставку. Перед корнем часть **вы-**, значит, в этом слове есть приставка или приставки. Проверяю: слова «*вырубка*» нет, значит, **вы-** — это одна приставка. Без этой приставки остается слово *рубка*. Подбираю другие слова с приставкой **вы-**: *выплатить, выгрузка, вырезать, вынести, выдумка* и др. (Учитель может добавить, что это приставка, которая обозначает направление действия куда-то наружу.) Отмечаю приставку значком **П**.

4. Ишу суффикс. Между корнем и окончанием есть в слове часть -к-. Это суффикс. Слово *вырубка* обозначает действие, хотя и отвечает на вопрос что? Ишу другие слова, обозначающие действие, с той же частью: *выгрузка, выброска, выдумка, выноски* и др. Суффикс -к- встречается в словах, отвечающих на вопрос что? и обозначающих действие. Отмечаю суффикс его значком.

Слово (на) *вырубке* состоит из четырех частей: окончания -е, корня **-руб-**, приставки **вы-** и суффикса **-к-**. Можно проверить:

(на)  $\overline{\bigvee} \bigwedge [e]$ .

**Задание 18.** В разделе «Повторение изученного в течение года» (III кл.) отмечены для разбора по составу слова *голодных, увезли, облепили, ценное, плодовые*. Какое (какие) из слов может представлять для третьеклассников наибольшую сложность? Почему? Выберите из заданных два слова и письменно воспроизведите разбор, сделанный учеником, который получил за ответ «пятерку».

Хотим сделать одно замечание. Если Ваш ученик ошибается, разбирая слово по составу, не торопитесь сами или с помощью учеников исправлять его ответ. Лучше попросите его: «Расскажи, как ты искал в этом слове корень (суффикс, окончание и т. п.)». Пусть ученик сам найдет верное решение.



Благодаря повсеместному использованию условных значков, обозначающих корень:  $\frown$ , приставку:  $\sqcap$ , суффикс:  $\wedge$  и окончание:  $\square$ , создались предпосылки для организации упражнений на моделирование состава слова. Как правило, на уроках разбор слова завершается составлением его модели:  $\frown$ ,  $\square$  или  $\sqcap$ ,  $\frown$ ,  $\square$  и т. п. Часто моделирование сопровождается конструированием, т. е. подбором слов по составленной модели.

**Задание 19.** Приведите примеры упражнений с моделями морфемной структуры слов, которые Вы применяете в работе со своими учениками. Какие из них особенно цените? Почему?

Возможности, которые открывает моделирование в работе по составу слова, далеко не исчерпаны. Лингвистическая модель, как и всякая другая, должна отражать существенные признаки моделируемого объекта. В данном случае — определенные закономерности строения русских слов и их образования. Значительно ближе к такому пониманию моделей те, которые имеются в материалах экспериментальных программ и учебников.

**Задание 20.** Познакомьтесь с системами моделирования языковых закономерностей, в том числе морфемной структуры слов, представленными в книге Л. И. Айдаровой «Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку» и в учебниках В. В. Репкина (см. список), дайте свою оценку.

Необходимо отметить, что и при работе по действующей программе можно использовать методику моделирования морфемной структуры слов. О некоторых из таких упражнений пойдет речь ниже.

Начнем со II класса, с формирования понятия о родственных словах. В упражнениях этого параграфа работа ведется на парах слов: непроизводное — производное с суффиксом (упр. 394, 395, 396, 397, 399, 400, 402, 403 и др.). Учащимся практически не приходится искать корень в словах, которые начинаются не с корня. У ребенка может сложиться представление, что корень — это всегда первые три-четыре буквы в слове. Чтобы избежать этого, желательно расширить круг однокоренных слов, с которыми работают второклассники, а также показать положение корня в однокоренных словах на моделях.

Например, в упражнение 402 входит пара *город — городской*. Предлагаем детям подобрать еще несколько слов с тем же корнем. Чтобы показать разное положение корня в родственных словах, отбираем из них слова *пригородный* и *пригород*. Каждое слово изображаем в виде линии или прямоугольника, на котором показываем только корень. Таким образом, слово *город* изображается так:  $\frown$ , *городской* —  $\frown$ , *пригород* —  $\frown$ , *при-*

*городный* —  $\frown$ . Так как при выделении корня обсуждалась

общая мотивация родственных слов (их объяснение с помощью слова *город*), второклассники будут в состоянии понять общую модель отношений, связывающих однокоренные слова:

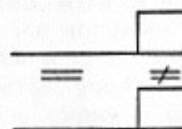


Важно, что моделирование отношений между родственными словами может происходить в этом случае до того, как учащиеся познакомятся с аффиксами.

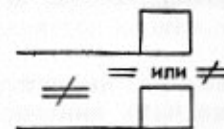
**Задание 21.** Постройте аналогичную модель для другой группы родственных слов. Проверьте, все ли дети понимают, что обозначают стрелки, почему значок корня нарисован в разных местах: где какое слово показано. Запишите беседу, которую Вы будете вести по ходу составления модели слова или при ее обсуждении (если модель будет задана в готовом виде).

Когда младшие школьники познакомятся с окончанием (III кл.), важно научить детей не путать разные слова и изменения слова (словоформы). Их различие хорошо видно на моделях:

ИЗМЕНЕНИЯ СЛОВА

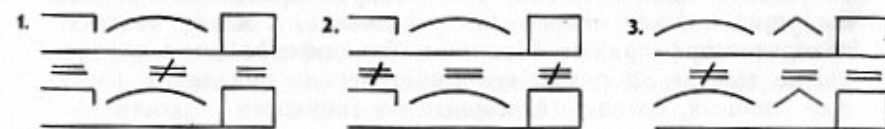


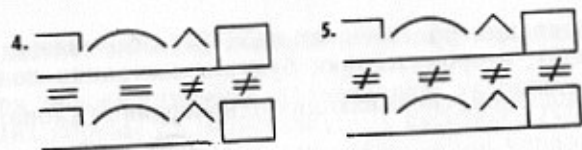
РАЗНЫЕ СЛОВА



Модели расшифровываются так: если в слове изменилось только окончание, то оно осталось тем же, но измененным для связи с другими словами (например, *книга — книгу* и т. п.), а если произошли изменения в той части, которая находится перед окончанием (в основе), появилось другое слово (*книга — книжонка, книголюб* и т. п.). Окончание при этом может быть одинаковым (например, *книг [а] — книжонк [а]*), а может быть и разным (*книг [а] — книголюб [ ]* и т. п.):  $=$  или  $\neq$ . Главное здесь — появились ли изменения в основе.

Когда третьеклассники познакомятся со всеми морфемами, представление о разных словах можно будет закрепить, используя более сложные упражнения с моделями. Например, учитель заготавливает пять моделей:

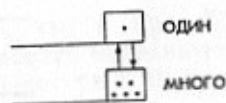




Сопоставляя модели, учащиеся будут отвечать на вопросы: на какой (каких) моделях показаны разные слова? (На всех.) Где показаны родственные, но разные слова? (2 и 4.) Где изображены разные слова с одной и той же приставкой? (1 и 4.) Где разные слова с одинаковыми суффиксами? (3.) Где разные неродственные слова? (1 и 5.) И т. п. Таким образом модели позволяют еще раз показать детям, что любое изменение в основе ведет к появлению нового слова.

**Задание 22.** Приведите примеры конкретных слов к каждой модели. Разработайте фрагмент урока с использованием этих моделей. Предусмотрите, в каком классе и по какому разделу программы Вы его проведете.

Модель может не только показывать устройство слова, но и служить руководством к действию ребенка, указывать способ действия при решении языковых задач. Например, ученики выяснили, что, для того чтобы найти в слове окончание, нужно изменить слово по числу. В связи с этим на модели фиксируется действие, которое нужно выполнить:



(Противоположно направленные стрелки показывают, что, для того чтобы найти в слове окончание, нужно изменить его по числу: одна точка — много точек.)

Мы не ставили своей задачей показать все возможные модели, которые могут быть использованы в связи с изучением морфемки. Естественно, что каждый учитель будет делать это в соответствии с особенностями своего класса и своей педагогической индивидуальностью.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАЖНЕНИЙ ПО МОРФЕМИКЕ И ОРФОГРАФИИ

В главе, посвященной обучению орфографии (см. гл. 5), уже обсуждался вопрос о том, что, выбирая правильное написание, пишущий должен непременно установить, в какой части слова находится орфограмма. Причем найти орфограммы в слове можно, не выходя за рамки его фонетических признаков (безударный гласный, согласный, парный по звонкости-глухости на кон-

це слова, и т. п.), а для следующего шага — выбора правила — необходимо перейти на новый языковой уровень, морфемный. Другими словами, большинство написаний может быть установлено только после того, как выяснится, в какой части слова находится орфограмма.

**Задание 23.** Обратитесь к параграфу «Формирование обобщенного способа решения орфографических задач» (гл. 4).

Найдите аргументы, с помощью которых доказывается связь орфографического действия с умением производить морфемный анализ слова. Сформулируйте эти аргументы в виде тезисов.

Фонема (ряд позиционно чередующихся звуков) вычленяется только в конкретной морфеме, а буква, ее обозначающая, устанавливается лишь для данной части слова. Для решения основной массы орфографических задач нужно уметь находить сильную позицию звука (фонемы) в той же части слова.

?

Случалось ли Вам встречаться с тем, что ученик проверяет, например, безударный гласный в слове *козочка* словом *коза* и потому пишет «козачка»? Объясните происхождение подобных ошибок.

Неумение соотносить морфемы в проверяемом и проверочном словах часто приводит к ошибкам. Соотносить (в данном случае) — значит убедиться, что часть слова, в которой находится орфограмма, и та, в которой имеется звук в сильной позиции, — одна и та же морфема (корень проверяется корнем, окончание — окончанием и т. д.).

Случается, ученик проверяет безударный гласный в суффиксе с помощью сильной позиции в окончании (например, «котек», потому что *о котё*) или, напротив, окончание проверяет суффиксом (например, «без соле», потому что *солёный*) и т. п. Встречаются и другие случаи неверных обоснований, когда даже учитель не сразу находит нужное объяснение. Например, школьник, знающий, как проверяется парный по звонкости-глухости согласный на конце слова, предлагает «проверку» для буквы *т* на конце глагола *пишет*, потому что *пишете*. В обеих словоформах ученик имел дело с окончанием, к тому же с окончанием той же части речи (глагол) и того же вида (личное окончание). Но окончания-то эти разные: первое — окончание 3-го лица единственного числа, а второе — 2-го лица множественного числа. Следовательно, это разные окончания: у них разные грамматические значения и разный фонемный состав. А искать сильную позицию нужно в том же окончании. В данном случае проверить по сильной позиции невозможно. Можно только запомнить, что на конце слов, называющих действие, звук [т] может быть обозначен только буквой *т*, но не *д* (сравнить: *го [т]* — *год* и *ко [т]* — *кот* и т. п.).

**Задание 24.** Приведите примеры формальных решений орфографических задач Вашими учениками. Подумайте, как Вы будете объяснять детям их ошибки.



Приучить детей учитывать часть слова, по отношению к которой решается орфографическая задача, помогают задания «ловушки» (см. о них в главе 2). При выполнении этих заданий формальный подход вступает в противоречие с содержательным анализом языкового материала. Пример проведения учебной дискуссии в связи с решением одной из таких задач описан в статье Е. М. Ереминой, Г. А. Цукерман. (Нач. шк.— 1987.— № 5.— С. 15).

**Задание 25.** Познакомьтесь с указанной выше статьей. Разработайте свой вариант дискуссии на другом языковом материале.

Чтобы избежать формального и неверного решения орфографических задач, необходимо постоянно углублять знания детей о морфемной структуре слова. Так, очень полезно задавать учащимся вопросы на сообразительность. Такие задания можно давать на дом в качестве поощрения детям, которые любят поразмышлять над загадками слов. Приведем примеры нескольких подобных вопросов и ответов к ним.

1. Когда помогает решить орфографическую задачу подбор родственных слов? (Когда орфограмма в корне.)

2. Всегда ли подбор родственных слов обеспечивает решение орфографической задачи в корне? (Нет. В некоторых родственных словах позиция звука в корне постоянно слабая. Например: *собака, собачий, собачонка* и т. д.)

3. Почему орфограмму в окончании нельзя найти, изменяя слово? (Потому что у каждого изменения слова свое окончание.)

4. Почему орфограмму не в окончании часто можно найти, изменяя слово? (Потому что при словоизменении может меняться позиция звука. Например: *поля — поле*.)

**Задание 26.** Составьте аналогичные вопросы. Подготовьте слова для их иллюстрации.

Итак, работа с морфемной структурой слова важна не только для лингвистического и общего развития детей, но и для формирования у них осознанных и прочных навыков правописания.

**Задание 27.** Просмотрите материал главы еще раз. Перечислите рассмотренные вопросы, выделите основные положения. Решите, какие положения оказались для Вас новыми, какие упражнения и виды заданий Вы намерены использовать в своей работе. Подготовьте сообщение для методического объединения о содержании и способах работы над морфемной структурой слова.

## ГЛАВА 6 ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ

### О ПРЕДМЕТЕ МОРФОЛОГИИ

Чтобы понимать речь на любом языке, нужно прежде всего знать, что называет каждое слово, т. е. знать его лексическое значение. Но один и тот же набор слов может выражать разные мысли, так как разными могут быть отношения, связи между словами.

**Задание 1.** Возьмем ряд слов *ученик, учитель, ответить, вопрос*. Составим из них предложения: 1) *Ученик ответит на вопросы учителя.* 2) *Ученики ответили на вопрос учителю.* Одинаковые или разные мысли выражают эти предложения? Сравните попарно слова из первого и второго предложений. Чем они различаются?

Разные мысли с помощью одних и тех же слов можно передавать, изменяя грамматическую форму слов. Именно грамматическая форма позволяет по-разному сочетать слова и, значит, передавать разное содержание. Любое, даже незначительное на первый взгляд нарушение грамматической правильности приводит к искажению смысла или неточностям в речи.

**Задание 2.** Найдите в статье М. С. Соловейчик «Работа по культуре речи на уроках русского языка» (Нач. шк.— 1986.— № 9) или в задании 64 на с. 276 данного пособия примеры ошибок, связанных с нарушением грамматической формы имен существительных. Можете ли Вы пополнить примеры своими наблюдениями?

Слово как лексическая единица (единица словаря) представляет собой систему взаимосвязанных значений, отражающих внеязыковую действительность. «Слово как грамматическая единица — это система всех его форм с их грамматическими значениями» (Русская грамматика.— С. 452). Морфология описывает грамматические формы отдельных слов в отличие от синтаксиса, который исследует формы словосочетаний и предложений.

Изучение морфологии мотивируется не только задачами правописания. Понимание грамматической системы языка развивает логическое мышление, формирует культуру речи. Наблю-

дая окружающий мир, человек фиксирует свои знания о нем не только в лексике, но и в грамматике. Абстрактные грамматические значения позволяют выражать сложные оттенки мысли в наиболее компактной форме. Сначала наши далекие предки, чтобы передать информацию о себе и окружающем мире, придумывали для всего слова-названия. Потом оказалось, что есть такие сведения, которые постоянно повторяются и без них нельзя построить ни одно высказывание. Например, значение времени при сообщении о действиях, количества при назывании предметов и т. п. Чтобы не обозначать эти сведения каждый раз новыми словами, люди придумали особый способ: к конкретным словам добавлять небольшие частички, выражающие эти повторяющиеся абстрактные значения.

Мы теперь называем эти значения грамматическими, а средства их выражения — грамматическими средствами. В русском языке носителями грамматических значений стали окончания, приставки, суффиксы, а также служебные слова, интонация и даже порядок слов.

**З а д а н и е 3.** Как сделать, чтобы глаголы *играть*, *читать*, *бегать* сообщали, что действие совершает тот человек, который говорит, причем совершает это действие в момент речи? А как передать, что действие совершалось до момента речи? Назовите средства языка, с помощью которых передаются названные значения.

Любое слово в языке непременно имеет то или иное грамматическое (точнее, грамматические) значение, а лексического, вещественного, значения у слова может и не быть. По этому признаку слова делятся на самостоятельные (существительные, глаголы и т. п.) и служебные (предлоги, союзы и т. п.). Первые имеют лексические и грамматические значения, вторые — только грамматические.

Грамматические значения могут быть выражены в системе словоформ (парадигме) данного слова: *читаю*, *читаешь*, *читает* и т. д. Это так называемые словоизменительные грамматические значения. Разновидности одного и того же слова, различающиеся тем или иным грамматическим значением, называют грамматическими формами слова или словоформами. Например, *рукой* — грамматическая форма (словоформа) слова *рука*, имеющая словоизменительные значения творительного падежа единственного числа.

Есть грамматические значения, которые отражаются в форме зависимых слов, т. е. в форме словосочетаний, в которые входит слово: *человек добрый*, а *дело доброе* и т. п. В данном случае значение рода имени существительного передается формой зависимого прилагательного. Такие грамматические значения называются словоразличительными или лексико-грамматическими. Они свойственны не отдельным словоформам, а слову в целом.

Однородные грамматические значения образуют грамматическую категорию. Например, категорию времени глагола составляет прошедшее, настоящее и будущее время, категорию лица — 1, 2 и 3-е лицо и т. п. Группы слов, объединенные общностью грамматических категорий и словоизменения, единством категориального значения, отвлеченного от лексических значений всех слов данного класса (например, предметности у существительных, процесса у глаголов и т. д.), а также тождественностью синтаксических функций, образуют грамматические классы слов, т. е. части речи. Таким образом, понятие «части речи» включает в себя ряд признаков, среди которых самым общим является категориальное значение данной части речи: предметность у существительных, процессуальность у глаголов, количественность у числительных и т. д. Понятно, что названные термины, как и сам термин «категориальное значение», не используются в работе с детьми, но значение их должно быть ясно учителю, для того чтобы он мог свободно пользоваться необходимой справочной литературой по русскому языку.

Категориальное значение каждой части речи не есть простая сумма лексических и грамматических значений. Категориальное значение каждого грамматического класса выражает отношения между наиболее общим в семантике и системе форм определенной группы слов. Например, среди существительных имеется не только основная группа слов, обозначающих объекты живой и неживой природы (*собака*, *луна*), но и слова, которые обозначают отвлеченные признаки (*белизна*, *синь*), действия и состояния (*бег*, *торжество*). Причем слова второй и третьей из названных групп всегда производные от однокоренных, в которых то же значение выражено в грамматической форме, специфической для данной части речи: *бег* — от *бегать*, *синева* — от *синий* и т. д.

То же следует сказать о системе форм имен существительных: есть существительные, не изменяющиеся по числам (*сметана*, *сани*), не относящиеся ни к одному из трех родов (*невежда*). И только все без исключения имена существительные могут иметь при себе зависимые прилагательные. Поэтому в обобщение, которое позволяет характеризовать слово как часть речи, непременно включается характеристика его сочетательных возможностей (особенности связи с другими словами в речи).

Можно сказать, что с точки зрения грамматики слова относят к существительным не потому, что они обозначают предметы, а, наоборот, «предметом» в грамматике считается то, что выражено именем существительным, т. е. названо словом, которое изменяется по падежам и числам, относится к определенному роду и, значит, мыслится как отдельность (в том числе и признаки, и действия).

Младшие школьники оперируют на уроках русского языка практически всеми морфологическими понятиями. (Но это не



значит, что используется соответствующая научная терминология.) Например, учитель спрашивает: «Глаголы изменяются по падежам?» Фактически это означает, что он выясняет, есть ли у глаголов категория падежа. А когда педагог задает вопрос, изменяются ли существительные по родам или только относятся к определенному роду, он, по сути, разъясняет лексико-грамматический характер категории рода у имен существительных и т. п.

Согласно программе к концу обучения в начальной школе ученик должен свободно различать главные части речи. Однако методисты отмечают: «Даже заканчивая изучение морфологии в школе, не все школьники усваивают принципы, по которым слова объединяются в лексико-грамматические классы, называемые частями речи» (Основы методики русского языка в 4—8 классах / Под ред. А. В. Текучева. — М., 1978. — С. 118). Что же затрудняет школьников, изучающих морфологию?

### ОБЪЕКТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Л. И. Божович, С. Ф. Жуйков, Д. Н. Богоявленский детально исследовали причины ошибок, которые допускают учащиеся, осваивающие грамматические понятия. Одна из них — подмена грамматических значений слова признаками, относящимися к его лексическому, реальному, значению. Например, ученик по-разному определяет время глагола *видел* в предложениях: 1. *Видел ты слона?* 2. *Да, я видел.* Он рассуждает так: «В первом предложении *видел* настоящего времени, потому что «сейчас спрашивают», а во втором — прошедшего, потому что «он давно видел» (Богоявленский Д. Н. — Русск. яз. в школе. — 1972. — № 1. — С. 18). Таким образом, в области морфологии имеет место тот же «наивный семантизм», который был отмечен при анализе морфемной структуры слова (см. гл. 5). Заметим, что подобную наивность при изучении грамматики, как показали исследования, школьники часто сохраняют и на последующих ступенях обучения. Так, ученики средних классов при определении вида глагола в 40% случаев не сумели отвлечься от конкретного смысла предложения *Ходили вы в лес за грибами?* Глагол *ходили* они отнесли к несовершенному виду, потому что «еще только спрашивают, может быть, еще не ходили». А в ответе: «Ходили» — тот же глагол отнесли к совершенному виду: «уже ходили» (там же).

Для того чтобы охарактеризовать слово как морфологическую единицу, необходимо отвлечься от его конкретного лексического значения. Например, в таких разных по значению словах, как *нога* и *доброта*, распознать тождественные грамматические значения рода, падежа, числа. А чтобы отнести эти слова к одной и той же части речи — именам существительным, нужно подняться еще на один «этаж» абстракции: увидеть в них об-

щее категориальное значение предметности, выраженное в особенностях их парадигмы (системе форм). Такая абстракция абстракции — достаточно сложная мыслительная операция. Сложность связана с тем, что еще до изучения языка в школе ребенок получил житейское, донаучное представление о том, что такое предмет, признак и действие. Он знает, что что-то делать может только живое существо, а быть или не быть — предмет. А на уроках языка ему говорят, что *человек* — это предмет, а *спать* и *молчать* — действия.

Порой приходится слышать рекомендацию: в младших классах следует избегать слов, в которых их категориальное значение расходится с реальным, лексическим. Нам же представляется, что, для того чтобы научить детей ориентироваться на уроках языка на слова, а не на те реалии, которые за ними стоят, нужно с самого начала вооружить детей способами содержательного анализа грамматических значений.

**Задание 4.** Прочитайте, по каким признакам распределяются слова по частям речи в учебнике III класса (1988. — С. 138). Какой из характеристик, названных в научной грамматике, здесь недостает? Какой признак, отсутствующий в лингвистике, предлагает школьная методика для распознавания частей речи?

В школьной грамматике в качестве индикатора грамматических характеристик на передний план выступают вопросы. А в научной грамматике вопросы в определение части речи не входят. Дело в том, что по вопросам далеко не всегда можно различить, к какому грамматическому классу относится слово: прилагательные и причастия отвечают на один и тот же вопрос, наречия и деепричастия тоже и т. п. Недаром методисты настаивают на том, что нужно учить детей различать части речи по совокупности признаков.

Роль вопросов в методике грамматики обсуждается давно. Инициатором обсуждения был известный лингвист и методист А. М. Пешковский (см.: Вопрос о вопросах // Избр. труды. — М., 1959). Впоследствии подробно описал роль вопросов в обучении языку методист И. Р. Палей (см.: Очерки по методике русского языка. — М., 1965. — С. 238—265). Он пришел к выводу, что «вопросы недостаточны для всестороннего, глубокого изучения грамматических явлений, но при условии правильной их оценки и умелого использования становятся ценным для школьного преподавания средством» (там же, с. 264).

Чтобы вопросы, без которых не обойтись на первоначальном этапе, когда дети еще не знают основных изменений частей речи, не вытеснили содержательного анализа грамматических категорий, необходимо учить младших школьников осознанно действовать со словом для выявления его грамматических характеристик. Иначе говоря, нужно дать в руки ученика средство, обладающее свойством всеобщности в подходе к слову как

грамматической единице, т. е. сформировать у него общий способ анализа грамматических значений слова.

Обобщенный способ анализа в подходе к слову как морфологической единице вытекает из специфики грамматических значений. Дело в том, что в грамматике действует закон:  $2-1=0$ . Это значит, что грамматического значения, выраженного в одной словоформе, не существует. Каждая грамматическая категория насчитывает не менее двух противопоставленных друг другу грамматических форм: если в языке есть единственное число, то должно быть и множественное (а может быть и двойственное, как это было в древнерусском языке). Но если из двух однородных словоформ остается одна, то это одновременно обозначает исчезновение данного значения в грамматической системе. Поэтому нет языка, в котором был бы один падеж или одно число и т. п.

Из сказанного вытекает важный методический вывод: раскрыть грамматическую форму слова, имея только одну словоформу, невозможно. Нужно сопоставить минимум две словоформы, для того чтобы выявить то или иное морфологическое значение. Так, например, утверждать, что *умная* — это прилагательное женского рода, можно только в сравнении с еще хотя бы одной родовой формой того же прилагательного, например *умный*. Необходимо не только изменить исходную форму по родовому значению (*умная* — *умный*), но и сопоставить средства выражения данного значения: сравнить окончания *-ая* и *-ый*.

Указанное требование относится не только к тем грамматическим значениям, которые передаются с помощью изменения окончания, но и к лексико-грамматическим, словоразличительным грамматическим значениям. В последнем случае должны быть предъявлены не отдельные словоформы, а ряд словосочетаний, в форме которых отражаются грамматические особенности слов. Например, для характеристики рода имени существительного (который в отличие от словоизменительной категории рода имен прилагательных является словоразличительной грамматической категорией) приходится сопоставлять словосочетания, в которых имена существительные даны с зависимыми словами, форма которых указывает на род существительного: *галстук красный*, но *дорожка красная*; *галстук — мой*, а *дорожка — моя* и т. п.

При таком способе анализа грамматических значений учащиеся получают возможность контролировать свои действия. Например, ученик нашел у глагола прошедшего времени значение лица: *думала* — 3-е лицо. Учитель предлагает проверить, указывает ли форма глагола прошедшего времени на лицо: *я думал* [а], *ты думал* [а], *она думал* [а]. Действуя таким образом со словом, ученик убедится, что сам глагол о лице ничего не сообщает: уберем личное местоимение — действующее лицо ока-

жется необозначенным. Другое дело — изменение этого глагола по родам: *она думал* [а], *он думал* [ ], *оно думал* [о]. Даже убрав местоимение, по окончанию глагола можно без труда определить род.

Таким образом, существует всеобщий способ анализа грамматических (морфологических) свойств слова: а) изменение слова по тому или иному частному грамматическому значению; б) сопоставление словоформ, отличающихся на одно грамматическое значение, по значению и фонемному составу; в) выделение аффикса, выражающего данное грамматическое значение; г) установление связи изменения аффикса с выраженным в нем значением.

Лингвистический способ анализа грамматических значений диктует соответствующую методическую стратегию. При определении, к какому грамматическому классу относится то или иное слово, следует в первую очередь обращать внимание на систему его изменений. Например, сказать, что слово *бег* — это имя существительное, можно только после того, как будет выяснено, что слово это не только отвечает на вопрос *что?*, но и изменяется по падежам и относится к определенному роду.

З а д а н и е 5. Сравните определение частей речи в учебнике III (с. 138) и IV (с. 31, 34, 36—37) классов. Как углубляются представления учащихся о грамматических классах слов?

?

Каковы же способы преодоления тех объективных трудностей, с которыми встречаются младшие школьники при освоении морфологических понятий?

### НЕКОТОРЫЕ СОВЕТЫ ПО ПРОВЕДЕНИЮ РАБОТЫ СО СЛОВОМ КАК МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЕЙ

З а д а н и е 6. В учебнике III класса (с. 9) перед учениками поставлен вопрос: «Что такое слово?» Задайте и Вы этот вопрос третьеклассникам. Обратите внимание, многие ли из них дадут такой ответ, как в книге.

Когда ребенок приходит в школу, он не осознает различия между предметом стол и словом *стол*, между голубым цветом и словом *голубой* и т. п. Академик А. Н. Леонтьев писал: «Нужно помнить, что для детей-дошкольников типично явление, которое впервые Потебня выразил образным термином «слово-стекло»; оно состоит в том, что, воспринимая слово, ребенок сознает его предметное содержание как бы непосредственно «просвечивающим» через него и лишь постепенно начинает сознавать слово как таковое» (Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — С. 263).

Прежде чем приступить к изучению грамматических характеристик слова, необходимо убедиться в том, что в сознании уча-



щихся слова не смешиваются с вещами и явлениями, которые этими словами названы.

**Задание 7.** Сформулируйте цели приводимой ниже беседы и дайте оценку этого фрагмента урока.

— Сейчас я покажу хорошо известный вам предмет. (Учитель показывает детям книгу.) А теперь возьмите у меня эту вещь. (Передает книгу ученику.) Отдай, пожалуйста, книгу соседу, пусть он раскроет ее и положит на край парты.

— А теперь я скажу слово *книга*. Предмет, который вы только что передавали друг другу, раскрывали и клали на парту, и слово, которое я только что произнесла, — одно и то же или нет? (Дети, как правило, отвечают, что сама книга и слово *книга* — это одно и то же.)

— Вспомним, что мы делали с книгой. А теперь давайте то же сделаем со словом *книга*. Я говорю слово *книга*. Положи это слово на край парты, раскрой...

— Можно слово *книга* раскрыть, положить на парту? А что можно сделать со словом *книга*? (Сказать, услышать, записать, прочитать.)

В каком классе, по Вашему мнению, стоит провести с детьми подобную беседу?

Существование в сознании ученика мира языка как особой, отличной от мира вещей действительности — условие необходимое, но недостаточное для понимания слова как грамматической единицы. Осознание морфологических характеристик слова возникает в результате специальных его преобразований, связанных с функционированием этой языковой единицы в грамматической (морфологической) системе русского языка. Отсюда методический вывод: организуя работу с частным грамматическим значением, следует прежде всего исходить из его специфики.

Напомним для примера о своеобразии падежа существительных и прилагательных: «...у существительного категория падежа показывает, что существительное выступает в качестве подчиненной формы при глаголе, другом имени или наречии и несет при этом отвлеченное значение **отношения**» (подчеркнуто авторами), в то время как у прилагательного категория падежа указывает на то, что «признак принадлежит предмету, называемому существительным в форме того или иного падежа» (Грамматика современного русского литературного языка. — М., 1970. — С. 326, 336). Таким образом, содержание падежной формы имени существительного — выражение его грамматической зависимости от глагола, а прилагательного — от существительного. Глагол задает (приказывает) существительному его падеж, а значит, и тот вопрос, на который оно отвечает, и то окончание, которое его выражает, а падеж прилагательного зависит от существительного, с которым оно связано. Вопрос — индикатор (определитель) падежной формы, а не ее сущность.

Специфика падежа имени существительного раскрывается тогда, когда оказывается, что в словосочетании «глагол+существительное» глагол может свободно изменять свои формы (*купил карандаш, купили карандаш, куплю карандаш* и т. п.), а существительное в этом словосочетании обязано иметь строго фиксированную форму винительного падежа (*купил карандаш*, но не *карандаша* или *карандашом* и т. п.). Другое дело — падеж имени прилагательного: в словосочетании «существительное+прилагательное» последнее может реализовать только часть своих форм, так как прилагательное в своих изменениях ограничено родом имени существительного (*красный карандаш*, но не «красная карандаш» или «красное карандаш» и т. п.).

Конечно, прежде чем говорить о своеобразии категорий падежа у существительных и прилагательных, нужно познакомить учащихся с падежом как особой формой изменения слова.

**Задание 8.** Чтобы сформировать у детей понятие о падеже, учитель провел с детьми такую беседу:

— Сравните два изменения слова *кукла*: *кукла* — *куклы*. Почему изменилось слово? (Ответ: «Потому что сначала слово обозначало один предмет, а затем — много предметов; единственное число поменялось на множественное».)

— Сравните два других изменения того же слова: *кукла* — *куклу*. Что изменилось? Почему же изменилось слово? Включите это слово в предложения: *У Маши есть красивая ... Маше купили красивую ...* Можно поменять местами изменения слова *кукла* в этих предложениях? Какие слова «не позволяют» ему изменяться так, как оно «хочет»? Выпишем их парами:

есть кукл [а]

купили кукл [у]

Итак, почему изменяются имена существительные? (Ответ: «Имена существительные изменяются для того, чтобы связываться в предложении (в речи) с разными словами».)

По ходу беседы на доске велась следующая запись:

кукл [а] → ед. ч.	кукл [а] → ед. ч.	есть кукл [а] → ед. ч.	связь со словом есть
кукл [ы] → мн. ч.	кукл [у] → ед. ч.	купили кукл [у] → ед. ч.	
			связь со словом купили

В чем, по-Вашему, смысл подобной беседы? Сравните предложенный способ знакомства с падежом с тем, который описан в учебнике III класса (с. 162—163).

В методической литературе давно обсуждается вопрос, нужно ли знакомить младших школьников со значениями падежей (объекта, адресата, орудия действия и т. п.). Сразу скажем: ответ зависит от того, как мы понимаем, *з а ч е м* это знать. Если смысл такого знания сводится к задачам правописания, то, конечно, вполне можно обойтись без анализа значений конкретных падежных форм. Если же вопрос рассматривается в связи с задачами развития речи учащихся, то ответ может быть один: с самого начала изучения падежей необходимо обращать внимание школьников на конкретные падежные значения.

**З а д а н и е 9.** Найдите в учебнике IV класса упражнения, которые позволяют сообщать первоначальные сведения о значении падежей (например, упр. 208, 214 и др.). Расскажите, как организовать эту работу, чтобы она способствовала решению задач развития речи.

Содержательный анализ значений падежных форм имен существительных позволяет давать учащимся более сложные, интересные задания, чем это обычно принято. Например, такое:

— Слова *нога, мяч, книга* измените так, чтобы они передавали следующие значения:

1. Местонахождение чего-либо (например, царапины).
2. Предмет, которым совершается действие.
3. Предмет, на который направлено действие.

— Определите, какое из грамматических изменений слов позволило передать эти значения.

**З а д а н и е 10.** По аналогии с приведенной составьте задачи для использования их в разделе «Склонение имен существительных» (IV класс).

Организуя обучение грамматике, нельзя не учитывать, что сведения, которые осваивают младшие школьники, не всегда могут быть проанализированы с функциональной точки зрения, не всегда могут быть подвергнуты содержательному анализу (во всяком случае, без обращения к истории языка или сопоставления с другими языками). Так, например, нельзя ответить на вопрос, почему в русском языке шесть падежей. Однако знать это надо, как надо знать и названия падежей, и вопросы каждого падежа, и порядок их расположения. Запоминается же, как известно, лучше то, с чем активно взаимодействует человек, что вызывает у него интерес, положительные эмоции. Например, для запоминания названий падежей и падежных вопросов можно организовать игру в грамматическое лото. Для проведения игры нужно приготовить большие (величиной с альбомный лист) карточки с названиями падежей и отдельно с падежными вопросами. Класс делится на три команды. Игрок первой команды поднимает карточку с сокращенным названием падежа (И., Р. и т. д.). Игрок второй команды расшифровывает название падежа, третьей — выбирает карточку, на которой написаны вопросы данного падежа.

Помимо названий падежей, школьники должны твердо знать порядок их расположения. Можно организовать такую игру: шесть учащихся разбирают карточки с названиями падежей, по сигналу учителя игрок должен занять свое место «в ряду падежей». Чем быстрее команда построится и назовет по порядку падежи и их вопросы, тем больше очков она наберет.

**З а д а н и е 11.** Придумайте игру, которая помогла бы детям запомнить распределение существительных по склонениям или глаголов по спряжениям.

Если количество падежей и их названия не могут быть подвергнуты логическому анализу, то в ряде других случаев, например при изучении времени и лица глагола, никак нельзя согласиться с практикой обучения детей распознаванию грамматических характеристик слов без какого бы то ни было содержательного их анализа. И дело не только в том, что при таком подходе серьезно тормозится лингвистическое развитие школьников. Понимание сути грамматических значений облегчает учащимся достижение практических целей обучения языку.

**З а д а н и е 12.** Проследите по учебникам для III и IV классов, какие сведения о категории времени получают учащиеся в каждом из классов.

Как известно, «категория времени глагола — это такая грамматическая категория, которая выражает отношения действия, выраженного глаголом, к моменту речи» (*Русский язык*.—1989.— Ч. 2.— С. 134). На первый взгляд научное определение времени может показаться чрезмерно теоретичным для младших школьников. Однако в условиях обучения по программам, ориентированным на формирование учебной деятельности (Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. В. Репкина), понимание действительно лингвистического содержания грамматических понятий оказывается вполне доступным уже на начальной ступени обучения.

**З а д а н и е 13.** Познакомьтесь с отрывком из экспериментального учебника по русскому языку (*Репкин. Русский язык*. 2 класс.— Краснодар, 1989.— Ч. 1).

«Прочитай разговор:

- Ты что читаешь?
- «Приключения Чипполино».
- Долго будешь читать?
- Три дня.
- Потом дашь мне?
- А разве ты не читал еще?

Найди три изменения одного и того же названия действия. Выпиши их (из третьего предложения название действия нужно выписать вместе со словом «будешь»).

Отличаются ли в выписанных изменениях значения лица? а числа? Чем же отличаются эти изменения? Когда происходит действие, которое называет изменение «читаешь»: до того, как о нем говорят, после того, как о нем сказано, или одновременно с



разговором о нем? А действие, которое называет изменение «будешь читать»? «читал»?

Обрати внимание: у слов, называющих действие, есть особое значение — они сообщают о том, когда происходит действие — до речи, после речи или одновременно с речью. Это значение называется значением времени.

Как Вы считаете, понятно ли такое объяснение младшему школьнику? Полезно ли оно? Подумайте, где и когда могли бы Вы провести аналогичную беседу со своими учениками.

Можно было бы привести целый ряд примеров, показывающих, что грамматические понятия, которые вводятся в начальных классах без содержательного их анализа, на самом деле доступны младшим школьникам. Более того, именно собственно лингвистическая их сущность заинтересовывает детей, меняет отношение к учебному предмету. Например, младший школьник может назвать местоимения первого лица, второго и т. д. Но ответить на вопрос, что обозначает лицо, даже конкретнее — лицо глагола, он не может.

**Задание 14.** Обратимся снова к экспериментальному учебнику, отрывок из которого использован в предыдущем задании. О содержании и роли личных местоимений в речи рассказывается с помощью такого упражнения (с. 55—56).

Прочитай: «Сидят на скамеечке три друга. Петя палочкой стучит. Миша песню поет. Сережа молчит».

Запиши, как бы сказали мальчики друг другу о том, что они делают:

Петя (Мише): Я..., ты..., он...

Миша (Сереже): Я..., ты..., он...

Сережа (Пете): Я..., ты..., он...

Подумайте, как разыграть (драматизировать) на уроке изменение позиций участников разговора, данных в упражнении, так, чтобы стало ясно, что я (мы) — это тот, кто говорит, ты, (вы) — тот, с кем (кому) говорят, а он (она, оно, они) — тот, о ком (или о чем) говорят.

Только осознав грамматическое значение личных местоимений, младший школьник сумеет понять указательную функцию слов этого грамматического класса в отличие от номинативной (назывательной) функции знаменательных частей речи, а не просто заучит, что личные местоимения только указывают на предметы, но не называют их.

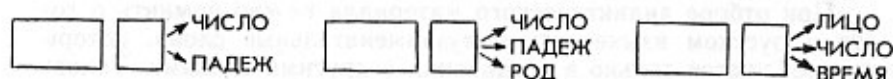
Полезным подспорьем в работе над содержательным анализом морфологических понятий может стать грамматическое моделирование. Важно, что с помощью моделей можно показать не только системность грамматических характеристик частей речи, но и специфику каждой из них. Например, взаимосвязь грамматических значений существительного и прилагательного можно показать так:



Модель показывает, что род имени существительного характеризует слово в целом, а у прилагательного является указанием на род существительного, с которым оно связано не только по смыслу, но и грамматически. Модель помогает понять, что значение рода у имени существительного — признак постоянный, а у прилагательного — переменный (несобственный). На этой модели связь существительного с прилагательным показана именно как грамматическая, выражающаяся в форме зависимого прилагательного.

Правильная организация упражнений очень важна для формирования понятия о частях речи.

**Задание 15.** Разработайте фрагмент урока, на котором, опираясь на особенности изменений однокоренных слов, ученики будут обосновывать их принадлежность к разным частям речи. Можно взять, например, такие группы слов: *белый* — *белеет* — *белизна*; *добрый* — *доброта* — *добряк*; *двигатель* — *двигает* — *подвижный* и т. п. Постарайтесь разработать модели, на которых можно хорошо показать особенности изменений существительных, прилагательных и глаголов, например, такие:



Хорошо известно, какую интересную модель грамматических связей в предложении придумал в свое время известный лингвист Л. В. Щерба. Это специфически лингвистическая модель, созданная с помощью искусственных слов: *Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка*. На первый взгляд смысл предложения неясен. Но если вдуматься, то окажется, что каждое слово точно передает особенности его как части речи, ибо имеет соответствующую грамматическую форму. В IV классе можно использовать это предложение, чтобы придать повторению изученного о частях речи занимательную форму.

**Задание 16.** Составьте фрагмент урока-повторения частей речи на материале «волшебного» предложения Л. В. Щербы. Попросите детей «перевести» его на русский язык. Обратите внимание учащихся на то, как много разных по содержанию предложений можно составить по этой модели и в то же время какими неизменными будут оставаться отношения между словами, т. е. их грамматические характеристики.

Один из широко используемых в младших классах практических приемов обучения грамматике — морфологический разбор слов. Но поскольку заключение о том, к какой части речи принадлежит то или иное слово, можно сделать только после того, как выяснится, как может изменяться данное слово, в план морфологического разбора следовало бы, на наш взгляд, внести одно важное уточнение: не начинать, как это принято, разбор с определения, какая это часть речи, а кончать выводом о том, какой частью речи является анализируемое слово.

**Задание 17.** Составьте план морфологического разбора имени существительного, прилагательного и глагола таким образом, чтобы он завершался отнесением слова к тому или иному грамматическому классу. Разработайте две разновидности плана: один для III класса, подробный, с указанием способа определения частных грамматических значений (например: род *он* — *мой*, *она* — *моя* и т. д.); второй — краткий — для IV класса.

В заключение остановимся на вопросе об отборе слов для морфологического разбора. Конечно, начинать эту работу целесообразно с конкретно-предметных существительных, с глаголов со значением действия и других слов, лексическое значение которых соответствует категориальному значению части речи. По мере конкретизации представлений о частях речи круг анализируемых слов может и должен расширяться. Главное, чтобы вывод о принадлежности слова к тому или иному классу делался на основе наблюдений за его изменениями, его грамматическими значениями и способами их выражения.

При отборе дидактического материала важно помнить о том, что в русском языке есть полусузнаменательные слова, которые употребляются только в соединении с другими словами. Таковы, например, глаголы со значением начала или конца действия (*начать*, *кончить*), модальные глаголы (*хотеть*, *мочь*). Возможны и более сложные случаи, а именно — контекстуально обусловленные значения многозначных глаголов (ср.: *Таня делает салат* — *Таня делает прыжок* (т. е. прыгает); *Он имел друга* — *Он имел мужество промолчать* (т. е. смог); *Он пошел в аптеку* — *Он пошел на шахту* (т. е. стал шахтером) и т. п.). Во вторых примерах деление на члены предложения не совпадает с делением на слова (слов больше, к ним неприменим вопрос соответствующей части речи, точнее, этот вопрос обнаруживает только морфологическую форму, но не категориальное значение).

Непростые, как было показано, проблемы определения морфологических понятий и интерпретации морфологических форм необходимо учитывать не только на уроках изучения морфологии, но и при работе над синтаксическим материалом, что неизбежно при тесной связи двух частей грамматики — морфологии и синтаксиса.

**Задание 18.** Почему большинство поэтических текстов не может быть использовано как дидактический материал при работе над морфологическими темами? Ответ обоснуйте анализом двух-трех строк из стихотворения.

**Задание 19.** Проанализируйте дидактический материал упражнений, предполагающих проведение морфологического анализа. Выделите случаи, «прозрачные» для младших школьников, приведите примеры таких, которые требуют особо внимательного к себе отношения.

**Задание 20.** Из истории языка известно, что становление нашей языковой системы, в том числе и системы частей речи, происходило постепенно. Так сложилось, что среди современных имен существительных оказались слова, называющие не только объекты живой и неживой природы, но и действия, качества, абстрактные понятия, среди глаголов — называющие не только действия, но и состояния, отношение к чему-либо, констатирующие бытие, наличие чего-то, среди имен прилагательных — называющие не только признаки предметов, но и оценку. Приведите примеры таких слов и сделайте методические выводы, важные для организации полноценной грамматической работы с младшими школьниками.

**Задание 21.** Составьте тезисы прочитанной Вами главы. Сформулируйте методические выводы, которые Вы сделали для себя.



## Г Л А В А 7

### О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ

#### ЗАЧЕМ ИЗУЧАЕТСЯ СИНТАКСИС В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ?

? | Как бы Вы ответили на вопрос, вынесенный в заглавие?

Мотивируя изучение языка лишь правилами письма, мы вычеркиваем из сознания ученика самое важное и интересное — связь языковой системы с окружающим нас миром, мы отключаем интерес ребенка к тому, что происходит в его собственном сознании при пользовании языком, лишаем его возможности обдуманно строить собственные высказывания, притупляем его языковую интуицию, а следовательно, обрекаем на непонимание поэзии и художественной прозы, так как в основе словесного творчества лежит чувство языка.

**Синтаксис** — это правила соединения слов, это законы выражения объективной и субъективной информации при помощи слова и, наконец, это основа нашего речевого поведения и нашего взаимопонимания.

Основная единица синтаксиса — предложение. Русское предложение располагает значительным запасом выразительных средств, понимание и использование которых возможно лишь при осознании этих языковых структур.

З а д а н и е 1. Какие выразительные средства языка Вы могли бы назвать? Для ответа на этот вопрос прокомментируйте предложенный фрагмент; укажите, какими средствами писатель передал чувства мальчика.

«О, как я уже чувствовал это божественное величие мира и Бога, над ним царящего и его создавшего с такой полнотой и силой вещественности! Был потом мрак, огонь, ураган, обломный ливень с трескучим градом, все и всюду металось, трепетало, казалось гибнущим (...) Зато какое облегчение настало потом, когда все стихло, успокоилось, всей грудью вдыхая невыразимую отрадную сырую свежесть пресыщенных влагой полей, когда в доме опять распахнулись окна и отец (...) послал меня выдернуть и принести ему редьку покрупнее! Мало было в моей жизни мгновений, равных тому, когда я летел туда по облитым водой бурьянам и, выдернув редьку, жадно куснул ее хвост вместе с синей густой грязью, облепившей его...» (Бунин И. А. Жизнь Арсеньева).

Аффиксы и окончания, служебные слова, порядок слов и интонация — все это «работает» в предложении и обслуживает внеязыковое содержание. Основная направленность речи — это выражение и восприятие мысли, а мысль формулируется в предложении, и от того, как построено предложение, зависит точность передачи и адекватность восприятия информации. Именно поэтому синтаксис важен с первых шагов изучения родного языка.

По объективным причинам (слишком высокая степень абстрактности синтаксических понятий) в начальной школе трудно дать последовательное непротиворечивое описание русского предложения, даже в его элементарном виде: и внешняя простота предложения не лишает его качественной сложности, т. е. многоаспектности.

В имеющихся на сегодняшний день учебниках для начальных классов синтаксическая система русского языка представлена крайне скупо, лишь в той мере, в какой это необходимо для выделения членов предложения, а также для анализа предложения по цели высказывания и по интонации. (В учебниках Т. Г. Рамзаевой впервые за последние десятилетия разграничены две классификации предложений: по цели высказывания и по интонационной окрашенности. В предшествующих учебниках классификация предложений была ориентирована на знаки препинания и, следовательно, не обнаруживала системной сущности конкретных предложений.) Но, если учитель ставит более широкие задачи — лингвистического развития младших школьников, он прежде всего сам должен иметь более глубокое представление о всей системе русского языка, о ее структуре и законах функционирования.

#### О СИНТАКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ НАУЧНОГО СИНТАКСИСА

Как уже говорилось, язык не дан нам в непосредственном наблюдении, языком называют знаковую систему, которая лежит в основе речевого общения. Человек порождает и воспринимает речь, при этом основным его инструментом является язык — переданная нам предыдущими поколениями система определенных знаков и правил их применения. Речь — это всегда конкретное использование этой системы в конкретный момент конкретным человеком.

Язык как бы просматривается через речевую действительность. Исследовательская деятельность позволяет нам приблизиться к языку и представить его лишь приблизительно и крайне упрощенно.

Любой язык принято делить на словарь и грамматику. Словарь состоит из слов, каждое из которых называет что-то из окру-

жающего мира. Грамматика, выражая самые общие, абстрактные значения (времени, реальности — нереальности, действия и состояния, качества и количества, живого и неживого, конкретного и отвлеченного и др.), дает нам возможность видеть конкретное через систему общих значений.

Например, сравнительно небольшой набор служебных частей слова — приставок, суффиксов и окончаний — позволяет передавать значительное количество информации даже в самом коротком предложении (например, *Стучат*). Предложение состоит из одного слова, но заключенную в нем информацию можно расшифровать следующим образом: «Я сейчас (в момент речи) слышу, как кто-то (один или несколько) неизвестный стучит в дверь»; ср. еще: *Я видел лес* — *Я видел слона* — *Я видел слоненка* — окончание вин. п. указывает нам, живое (существо) или неживое (предмет) видел говорящий, суффикс -ёнк- показывает, что в одном случае это было взрослое животное, а в другом — детеныш; *Я видел Брехта* — *Я видел Париж* — и в первом, и во втором предложении в вин. п. стоит имя собственное и только окончание указывает на то, что Брехт — это человек, а Париж — неживое.

Морфология и словообразование — это «техника» языка, они позволяют нам самые отвлеченные и сложные значения выражать экономными средствами, тем самым экономя нам время и, по словам Д. Н. Овсяннико-Куликовского, нашу мыслительную энергию (мы выражаем эти абстрактные значения, не задумываясь, в каждом конкретном случае). Синтаксис, используя языковую технику, образует более высокий языковый уровень. Этот уровень начинается там, где морфологическая форма соединяется с конкретным значением, с семантикой, с определенными элементами словаря.

Поясним это на примере.

Словоформа «в + предл. п.» — это элемент морфологической системы русского языка, это морфологическая форма, о которой идет речь в разделе грамматики, посвященном русской падежной системе и склонению имен существительных. Но вот эта форма наполняется конкретным содержанием: *в городе* (1), *в театре* (2), *в народе* (3), *в августе* (4), *в детстве* (5), *в обмороке* (6), *в гневе* (7) — и оказывается, что (1) и (2) чаще выражают место действия, (3) — неопределенно-личный субъект (*В народе говорят...* — т. е. кто-то говорит), (4) — время, (5) — полупредикативный признак субъекта (*В детстве он любил рисовать*, т. е. *Будучи мальчиком, он любил рисовать*), (6) — физическое состояние человека, (7) — психическое состояние человека.

И это уже не морфология — это синтаксис, синтаксические формы слова, которые участвуют в организации разных по структуре предложений, ср.:

Можно сказать	Нельзя сказать
Отец уже был в городе. Отец уже был в театре. В народе (в городе, в театре) — волнение. Ребенок в обмороке.	«Отец уже был в августе». «Отец уже был в детстве». «В августе (в детстве, в обмороке) — волнение». «Ребенок в августе (в народе)».

Синтаксическая форма слова — минимальная единица синтаксиса. Из синтаксических форм слова образуются словосочетания и предложения. Предложения, в свою очередь, соединяются в сложные предложения, а также образуют «максимальную» синтаксическую единицу — текст.

Основной синтаксической единицей является предложение — необходимый минимум для выражения мысли. «Пространство» между предложением (простым) и текстом называют коммуникативным уровнем синтаксиса. Компоненты коммуникативных единиц, т. е. то, из чего слагаются предложения, составляют докоммуникативный уровень.

Единицами докоммуникативного уровня являются синтаксическая форма слова (или синтаксема) и словосочетание.

Синтаксическая форма слова может «входить» в предложение за главным, подчиняющим словом (т. е. быть компонентом словосочетания) или прямо, независимо от другого слова. См., например: *В саду все стихло* — *В саду затихли голоса*. Синтаксическая форма *в саду* «входит» в предложения не за глаголами *стихло*, *затихли*, а независимо от глагола, эта синтаксическая форма распространяет не один, а оба главных члена, что выражается порядком слов — препозицией «в+предл. п.» относительно обоих главных членов. Та же синтаксическая форма может быть компонентом словосочетания *Беседка стояла (находилась, была построена) в саду*. Локативные глаголы (со значением нахождения где-либо) недостаточны для выражения предикативного признака, в предложении они обязательно взаимодействуют с локативными синтаксическими формами (*в саду, в лесу, на горе, под горой, у забора, над лесом* и т. д.).

Итак, словосочетанием в научной грамматике называется не просто пара слов, которая может быть вычленена из предложения, а пара синтаксических форм, которая существует «до предложения» и входит в предложение как один компонент (хотя и делимый на члены предложения, например на определяемое слово и определение). Так, в предложении *Мальчик читает книгу* пара слов *читает книгу* представляет собой словосочетание, которое «возникло» до предложения, поскольку в значении глагола *читать* обязательно присутствует компонент со значением объекта, на который направлено действие (читают обязательно что-то: учебник, газету, роман, вывеску). Когда мы говорим *Маль-*



чик уже читает, компонент (сема) со значением объекта не исчезает: отсутствие синтаксической формы с таким значением указывает на то, что мальчик умеет читать, может читать любой письменный текст.

Все эти наблюдения и рассуждения приводят нас к выводу о том, что для работы над словосочетанием учитель должен подбирать «чистый», «прозрачный» дидактический материал. Важно помнить, что не каждая синтаксическая форма существительного «управляется» глаголом, что позиция в абсолютном начале предложения коммуникативно-сильная; она обнаруживает синтаксическую независимость предложно-падежной формы существительного от глагола.

**Задание 2.** Проанализируйте приведенные ниже предложения и решите, какие из них более оправданно (с лингвистической точки зрения) использовать в школе для выделения словосочетаний. Решение аргументируйте.

Вечером все были в сборе. Папа купил большой арбуз, мама разрезала этот арбуз на куски. И скоро на столе лежали только арбузные корки и черные арбузные косточки.

**Задание 3.** С тех же позиций проанализируйте упражнения учебника русского языка для II (III или IV) класса, в которых предлагается выделять словосочетания. Отберите материал, наиболее «чистый» в лингвистическом отношении.

Термином «синтаксис» обозначают не только определенный участок языковой системы, но и раздел лингвистики, занимающийся исследованием этого участка. Синтаксическая наука представляет собой творческое взаимодействие нескольких направлений лингвистической мысли. Возможность такого многообразия направлений и школ вытекает из сложности самого объекта исследования, его многоаспектности. Поясним этот тезис на примере основной синтаксической единицы — предложения. Наука представляет эту единицу в трех аспектах.

Предложение как любая конструкция может быть поделено на части, т. е. подвергнуто формальному анализу. Деление языковой единицы на составляющие (единицы более низкого уровня) — предложения на синтаксические формы слова и словосочетания, словоформы на морфемы, морфемы на звуки (фонемы) — это исследование формы, т. е. такая лингвистическая операция, которая позволяет ответить на вопрос: «Как сделана данная языковая единица?» Применительно к предложению на этот вопрос отвечает теория членов предложения.

Предложение как часть более сложной синтаксической единицы — текста — может быть рассмотрено с точки зрения его роли в конкретном тексте: его текстовой функции, обуславливающей внутреннюю структуру данного предложения. Этой проблемой занимается коммуникативный синтаксис, а именно — теория актуального членения.

Тот же, коммуникативный, аспект предложения — его функция в рамках единицы более высокого уровня — представляет и теория речевых актов, которая рассматривает предложение с точки зрения его коммуникативной направленности, с точки зрения конкретных целей высказывания. Теория речевых актов выявляет условия речевой деятельности, т. е. условия, при которых достигается взаимопонимание между говорящим и слушающим, а также обнаруживает законы речевой стратегии говорящего.

Предложение как способ отражения внеязыковой действительности — третий аспект этой синтаксической единицы. Здесь предложение рассматривается в связи с той картиной мира, которая существует в сознании говорящих на данном языке. Так, выявляется, что русские предложения могут выражать значения действия, состояния и качества живых существ (*Петя рисует, Петя болен, Петя — добрый мальчик*), свойства неживой природы (*Ртуть — жидкость*), оценку конкретных событий и фактов и т. д. Этот аспект предложения представлен в науке теорией семантического синтаксиса.

Итак, предложение «может быть повернуто» в трех направлениях: к единицам более низкого уровня, к единицам более высокого уровня и к внеязыковой действительности. Для того чтобы понять, что такое русское предложение, наука должна была ответить на три вопроса: «Что выражает?» (семантический аспект), «Как сделано? (Из чего состоит?)» (структурный) и «Для чего используется?» (коммуникативный). Но если реальное предложение — это гармония всех трех аспектов, то в синтаксическом исследовании обычно наблюдается преобладание одного из аспектов над другими. Такое разъединение усилий приносило свои плоды на том этапе, когда русистика «собирала» и описывала свои объекты, сегодня русская синтаксическая наука пытается представить синтаксическую систему и ее единицы в их многоаспектности и сложности.

?

Какой аспект предложения, по Вашему мнению, представлен в школьной грамматике?

### КАКАЯ СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОЛОЖЕНА В ОСНОВУ ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА?

Школьный курс синтаксиса до сих пор обращен во вчерашний день нашей науки: программа представляет предложение как одноаспектную единицу, т. е. рассматривает его только с точки зрения формы (теории членов предложения).

**Задание 4.** Пользуясь программой по русскому языку для начальных классов и действующими учебниками (см. раздел «Предложение»), подтвердите высказанную выше мысль или опровергните ее.

Школьный курс русского синтаксиса основан на теории членов предложения в том виде, в каком она существовала в первых русских грамматиках, а принципы этой теории были сформулированы еще античными грамматиками. Учение о членах предложения было создано в рамках грамматики, еще не «разрезанной» на две части — на морфологию и синтаксис, и поэтому оно оказалось тесно связанным с морфологическим учением о частях речи и их формообразовании. Но поскольку античная грамматика находилась в тесном взаимодействии с логикой, то учение о членах предложения не могло не отразить и субъективно-предикатной структуры суждения. Так была создана та идеально-морфологическая схема, которая до сих пор используется в школьной практике. По этой схеме субъект (дословно в русском переводе подлежащее), т. е. то, о чем говорится в предложении, может быть выражен только прямым (именительным) падежом, а для выражения предиката (сказуемого), того, что говорится, предназначен глагол или глагол-связка в соединении с прилагательным, существительным, числительным; остальные члены предложения, выраженные существительными в косвенных падежах, прилагательными, наречиями, числительными, признаются второстепенными, т. е. необязательными.

?

Не приходилось ли Вам при анализе предложений сталкиваться со случаями, когда используемая теория вступала в противоречие с Вашей языковой интуицией?

Задумайтесь: разве в предложении *У меня болит голова* есть необязательные члены и разве то, о чем говорится (вернее, о ком говорится), выражено именительным падежом (говорится ведь «обо мне»)?

Схема «им. п. — подлежащее — глагол-сказуемое» с оговорками, но применима к немецкому, английскому или французскому предложению, в русском же предложении все гораздо сложнее. Для русского языка важно не только противопоставление субъекта действия (подлежащего) и объекта (прямого или косвенного дополнения), но и противопоставление активного субъекта действия (делающего что-либо сознательно) и неактивного субъекта состояния (чувствующего, испытывающего). Ср., например: *Миша моет пол* и *Мише грустно* — в обоих предложениях речь идет об одушевленном (личном) субъекте, но в первом предложении он представлен как активно действующий, а во втором — как неактивный, находящийся в определенном состоянии, не зависящем от его воли. Интересно, что для русского языка актуально и противопоставление активного и неактивного объектов, это противопоставление реализуется в грамматической категории одушевленности / неодушевленности. Но если русская грамматическая традиция соглашается допустить возможность нескольких окончаний у одного падежа (например, двух окончаний у существительных мужского рода 2-го склонения —

*вижу стол, но коня*), то множественность морфологических способов выражения подлежащего по-прежнему не допускается. Здесь русская грамматическая традиция оказывается явно непоследовательной. И вот при анализе предложения *В Москве живет девять миллионов человек* подлежащим оказывается сочетание *девять миллионов*, а сказуемым — глагол *живет*. Но правильность научных выводов, правильность синтаксического анализа проверяется речью: синтаксический анализ только тогда признается верным, когда на его основании может быть проведена обратная операция — синтез предложения. Воспользуемся этим приемом. Сложение только подлежащего и сказуемого (*Девять миллионов человек живет*) не дает предложения, поскольку не получается законченной мысли. Зато без глагола, но с обстоятельством места предложение становится реальным: *В Москве девять миллионов жителей*. Разве обстоятельство может быть более «главным», чем сказуемое?!

Наблюдения над подобными примерами приводят нас к выводу, что выделенные на морфологических основаниях подлежащее и сказуемое не всегда являются коммуникативно-достаточной синтаксической структурой, т. е. не образуют предложения. Более того, оказывается, что второстепенные с точки зрения формального синтаксиса члены не всегда второстепенны. Традиционная грамматика выходит из этого затруднения следующим образом: предлагается различать формальный (предикативный) минимум — формально выделяемые подлежащее и сказуемое — и семантический минимум — главные члены и те «второстепенные», без которых предложение не могло бы функционировать в речи. В рамках этой концепции предложения типа *Мне весело*; *Татьяне снится сон*; *Ветром снесло крышу* анализируются следующим образом:

1) Мне весело — предикативный минимум состоит из одного главного члена (сказуемого), предложение односоставное безличное; семантический минимум больше предикативного на одну словоформу (дат. п.).

2) Татьяне снится сон — предикативный минимум (*сон снится*) состоит из двух главных членов, семантический минимум больше предикативного на одну словоформу (дат. п.).

3) Ветром снесло крышу — предикативный минимум состоит из одного главного члена (сказуемого), семантический, кроме главного, включает еще два члена (прямое и косвенное дополнения).

Такое представление предложения (в виде двухслойного пирога) для школьной грамматики (в частности, для средних и старших классов), безусловно, было бы шагом вперед. Пока же мы нередко предлагаем ученику для разбора предложения типа *В лесу раздавался топот дровосека*, из которого он должен выделить главные члены: *топот* — подлежащее, *раздавался* — сказуемое.



Но языковое чутье подсказывает ему: предложение *Топор раздался* невозможно. Тогда ученик (может быть, подсознательно) сделает следующее умозаключение: если главные члены не образуют предложения, а второстепенные не так уж второстепенны, то, следовательно, весь синтаксис (весь русский язык как школьный предмет) столь же далек от реального предложения, как далек от него и непонятен синтаксический анализ предложения. Так теряется мотив, практический интерес к предмету.

## НЕСКОЛЬКО СОВЕТОВ ПО ВЕДЕНИЮ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Теперь мы подходим к главному вопросу: каким быть школьному синтаксису и как преподавать его сегодня?

Первая часть этого двуединого вопроса еще ждет своего принципиального решения, ответ на вторую часть, по-видимому, может быть таким. Учитель не в состоянии изменить избранную методикой лингвистическую теорию, но он в состоянии использовать такой дидактический материал, который не противоречил бы этой теории; в противном случае лингвистическое толкование конкретного примера вступает в противоречие с языковым чувством учащегося. Для того чтобы такого не произошло, учитель должен помнить два момента, определяющих его работу над синтаксическими единицами:

1) материал для синтаксического анализа (в частности, для разбора предложения по членам) надо тщательно отбирать, руководствуясь комплексом дидактических и лингвистических требований;

2) работу над предложением не следует сводить к основанному на морфологии разбору по членам предложения.

Остановимся подробнее на этих рекомендациях.

### О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗБОРА ПО ЧЛЕНАМ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

? Какие дидактические требования к отбору материала для языкового анализа Вы знаете?

Трехаспектное представление русского предложения основывается на трех направлениях синтаксического анализа: формальном — разбор по членам предложения, семантическом — выделение компонентов предложения на основании их роли в реальной ситуации (субъект, предикат, инструмент, объект, локатив (место), темпоратив (время), адресат и др.) и коммуникативном — тема-рематическое членение предложения, т. е. выделение в конкретном высказывании «данного» (темы) и «нового» (ремы). Логично предположить, что существуют такие русские предложения, в которых все три способа деления дают одинаковый результат — см., например: *Ребенок рисует* — подлежащее — ребе-

нок (им. п.), сказуемое — *рисует* (глагол); субъект — *ребенок* (действующее лицо), предикат — *рисует* (действие); тема — *ребенок* (о чем говорится?), рема — *рисует* (что говорится?). В связи с этим при отборе дидактического материала необходимо соблюдать следующее правило: для разбора по членам предложения в начальных классах выбираются лишь такие предложения, в которых формальная структура не вступает в противоречие с семантической и коммуникативной.

З а д а н и е 5. Укажите, какие из приведенных ниже предложений годятся, а какие не годятся для синтаксического анализа в начальных классах. Объясните почему. Обосновывая свой ответ, пользуйтесь следующей таблицей:

Предложение (словоформы нумеруются сверху)	Формальный аспект		Семантический аспект		Коммуникативный аспект	
	подл. (им. п.)	сказ. (гл.)	субъект	предикат	тема	рема
<sup>1</sup> <sup>2</sup> Петя решил <sup>3</sup> задачу	1	2	1	2	1	2(3)
<sup>1</sup> <sup>2</sup> Петю знобит		2	1	2	1	2
<sup>1</sup> <sup>2</sup> У Пети хорошее <sup>3</sup> настроение	3	(есть нулев.)	1	есть + 2,3	1	2,3

Предложения для синтаксического анализа:

*Осенью на черемухе чернеют ягоды. Отец грустит. Отцу грустно. У меня болит голова. У Пети есть брат. Мне захотелось уехать. У меня появилось желание уехать. Мальчику снилось море. Мастер починил часы. В лесу стояла тишина. Петя прочел интересную книгу.*

Примечание: прежде чем проводить коммуникативный анализ, прочитайте параграф «Актуальное членение предложения — «ключ» к строению текста» в главе 8 данного пособия. Этот материал понадобится Вам и при обсуждении вопроса о других видах работы с предложением.

З а д а н и е 6. Проанализируйте действующие учебники русского языка, сборники дидактического материала и т. п. Приведите примеры предложений, которые целесообразно и нецелесообразно предлагать для разбора по членам. Решения аргументируйте.

Сформулированное выше общее правило отбора дидактического материала для синтаксического анализа может быть конкретизировано в следующих практических рекомендациях, связанных с рядом важных лингвистических проблем, и прежде всего с проблемой порядка слов. Традиционное для русской грамматики определение свободного словоупорядка требует пояснений. Действительно, если взять русское предложение вне контекста, то окажется, что мы можем свободно переставлять местами его члены. Однако из этого лингвистического эксперимента еще не следует, что порядок слов в русском предложении не является средством выражения определенных грамматических значений. Дело в том, что порядок слов — многофункциональное грамматическое средство: в языках с несвободным порядком слов (например, в английском) это способ разграничения членов предложения (в английском языке нет падежных окончаний, и поэтому подлежащим оказывается тот член, который стоит перед сказуемым, а дополнением — тот, который стоит после сказуемого); в языках со свободным порядком слов к этой функции (ср. в русском языке предложения: *Мать любит дочь* и *Дочь любит мать*; *Бытие определяет сознание* и *Сознание определяет бытие*) прибавляется функция выражения смысловых отношений на уровне текста. Порядок слов в русском предложении обнаруживает не столько его формальное членение (на подлежащее и сказуемое), сколько семантическую структуру (для русского предложения характерна препозиция субъекта: *У меня болит голова*; *Татьяне снится сон*), а также коммуникативное членение предложения (т. е. деление на тему и рему в соответствии с функцией данного предложения в тексте).

Недостаточное внимание к каждой из перечисленных функций порядка слов может создавать на уроках русского языка конфликтные ситуации. Рассмотрим примеры таких ситуаций.

На уроке во II классе предлагается следующий текст: «Около школы разбит сад. В саду растут яблони». Учащиеся должны найти главные члены во втором предложении. Главные члены (по определению учебника) отвечают на вопросы: «О чем говорится в предложении?» и «Что говорится об этом?». Но эти вопросы отражают не формальный аспект предложения, а коммуникативный, его актуальное членение. Ср. определение темы и ремы, данное «Русской грамматикой» (Т. 2. — С. 191): «Членение предложения на две части, определяемое коммуникативной задачей, существенной для данного контекста или данной речевой ситуации, называется **актуальным членением**. Исходная коммуникативная часть предложения, содержащая предмет сообщения, то, о чем сообщается, называется **темой**. Главная коммуникативная часть предложения, содержащая то, что сообщается о теме, называется **ремой**».

Ученик, хорошо чувствующий язык, отвечает: «О чем говорится? — о саде; что говорится? — что там растут яблони». Учитель,

видящий причину такого ответа в незнании теоретического материала (определения), исправляет ответ ученика: «О чем говорится? — о яблонях; что о них говорится? — что они растут». Учитель и ученик подошли к данному предложению с разных сторон (ученик, естественно, неосознанно, на основе интуиции), рассмотрели его в разных аспектах, т. е. получилось так, что учитель и ученик говорили об одном и том же объекте, но на разных языках. Этого не произошло бы, если бы учитель помнил, что порядок слов в русском предложении — очень важная вещь: именно порядок слов отражает коммуникативную структуру (актуальное членение) высказывания (предложения). Инверсия порядка слов (перестановка подлежащего в постпозицию — после сказуемого, а сказуемого в препозицию — перед подлежащим) указывает на то, что формальное членение, выделение главных членов, не совпадает с коммуникативным членением. Для носителя же языка более понятным является именно коммуникативное членение высказывания на две части, соответствующие двум частям мысли. Конфликтная ситуация не возникла бы, если бы учитель предложил для синтаксического разбора предложения с прямым порядком слов (например, второе предложение в тексте: *У меня есть брат. Мой брат учится в школе. Брат учится* — понятная коммуникативно-достаточная предикативная основа; порядок слов здесь обнаруживает совпадение формального и коммуникативного членения).

Рекомендация: для синтаксического анализа правильнее использовать предложения с прямым порядком слов: с препозицией подлежащего и постпозицией сказуемого.

?

Как соотносится данная рекомендация с общим правилом отбора дидактического материала?

**Задание 7.** Проанализируйте с этой точки зрения упр. 96 в учебнике Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 2 класс» (М., 1991. — С. 36). Выделите предложения, более целесообразные для разбора по членам.

Действующие учебники русского языка предлагают для решения синтаксических задач не разрозненные предложения, а тексты; при этом авторы учебников выбирают обычно статические или динамические описания природы. Для текстов этого коммуникативного типа характерна препозиция сказуемого и постпозиция подлежащего, а также выдвижение на первое место в предложении обстоятельства места (реже — времени), нередки в этих текстах и актуально нечленяемые предложения. Образец же синтаксического разбора обычно рассчитан на идеальные, «чистые» примеры, в которых подлежащее выражает активный (одушевленный) субъект и находится в препозиции к сказуемому, выражающему действие; подлежащее входит в тему, сказуемое — в рему. Ср., например, упр. 90 на с. 34 в учебнике Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 2 класс» (М., 1991), где в качестве образца пред-



лагается анализ предложения *Старшие школьники летом работали на стройке*, а в упр. 92 (с. 35) эту же схему предлагается применить к предложениям *Налетел сильный ветер; С деревьев полетели желтые листья*. Первое предложение — коммуникативно нечленимое, оно все целиком «новое», т. е. здесь нет компонентов, обозначающих то, о чем говорится в предложении. Для второго предложения постановка вопроса «о чем говорится?» возможна, но ответ на него не совпадает с формальным делением предложения: «О чем говорится? — о деревьях; что о них говорится? — что с них полетели листья». Подлежащее входит в рему, стоит после сказуемого.

В данном случае важно обратить внимание на коммуникативную (актуальную) нечленность предложений типа *Наступила весна; Идет дождь; Налетел сильный ветер*: при своей формальной двусоставности (членности) по семантике эти предложения близки к односоставным безличным (*Светает; Холодает*) и номинативным (*Весна; Раннее утро; Дождь*).

**Рекомендация:** для синтаксического анализа в начальной школе нельзя предлагать коммуникативно нечленимые предложения. Эти предложения характерны для описаний природы, поэтому учитель должен обращать особое внимание на упражнения, в которых для синтаксического разбора предлагаются описательные контексты.

**Задание 8.** Найдите в учебниках русского языка и методических пособиях описание природы, проанализируйте предложения, образующие этот текст, с точки зрения порядка слов и их коммуникативной членности/нечленности. Какие из предложений найденного Вами отрывка не могут быть предложены для синтаксического разбора в начальных классах и почему?

Аналогичная рекомендация касается и так называемых интродуктивных предложений.

Нередко авторы учебников предлагают для синтаксического разбора первое предложение текста, предложение, вводящее читателя в суть дела. Эти (интродуктивные) предложения, как правило, коммуникативно не членятся: все предложение — это «новое», рема (ср. *Есть у меня один знакомый; Жили-были старик со старухой* и др.). Поэтому к подобным предложениям неприменима известная пара вопросов «о чем говорится? / что говорится?». Не имея внутри себя темы, «интродуктивные» предложения задают тему последующим предложениям текста, которые обычно бывают двусоставными с прямым порядком слов и, следовательно, могут быть предложены для синтаксического анализа (ср. *Старик ловил неводом рыбу; Старуха пряла свою пряжу*).

**Рекомендация:** не предлагать для синтаксического разбора первых предложений текста, помня, что эти предложения являются коммуникативно нечленимыми, они задают тему следующих предложений.

**Задание 9.** Подготовьте сообщение о лингвистических требованиях к отбору дидактического материала для анализа предложения по членам. Сделайте такое сообщение на методическом объединении. Сопроводите его лингвометодическим комментарием к упражнениям учебника.

#### О ВОЗМОЖНЫХ ВИДАХ РАБОТЫ С ПРЕДЛОЖЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В учебном пособии М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской (с. 276) называются основные направления работы над предложением в начальных классах.

**Задание 10.** Познакомьтесь с предлагаемой авторами краткой характеристикой этих направлений (с. 275—278). Кроме того, подробный анализ содержания и способов обучения синтаксису Вы можете найти в книге Г. А. Фомичевой «Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах», игровые приемы знакомства с некоторыми признаками предложения в период обучения грамоте — в статье В. А. Левина и П. С. Жедек (Нач. шк.—1987.—№ 9). Сделайте необходимые выписки и пополните ими свою методическую картотеку.

Не будем повторять сказанное авторами этих материалов, ограничимся лишь некоторыми рекомендациями по проведению таких хорошо известных упражнений, как: вычленение предложений из потока речи (деление сплошного текста на предложения), исправление ошибок в выделении границ предложения (редактирование), конструирование предложений из отдельных слов (восстановление деформированного предложения), распространение предложений и составление предложения на заданную тему, с заданным предметом речи и т. д.

**Вычленение предложений из потока речи** — это упражнение, позволяющее работать над основными признаками данной синтаксической единицы, и прежде всего над интонацией.

Интонация конца предложения обнаруживает не только целевую установку говорящего (сообщить, спросить или потребовать), но и то, что данное высказывание закончено и представляет собой особую смысловую единицу. Умение вычленить из речевого потока его элементы — законченные мысли и речевые действия (вопросы и побуждения) — лежит в основе умения строить логически правильную речь.

Для отработки этого умения используют известный в школьной практике графический диктант, при котором ученики, слушая текст, графически обозначают количество предложений, их целевую и интонационную характеристику (например: \_\_\_\_\_ ? \_\_\_\_\_ ! \_\_\_\_\_).

Умение вычленять законченную мысль должно отрабатываться не только на устных, но и на письменных текстах, в которых не

обозначены границы между предложениями (т. е. нет больших букв и соответствующих знаков препинания). Важно только, чтобы расстановка этих показателей границ предложений обязательно сопровождалась произнесением текста с соответствующим интонированием. Иначе работа не достигает цели: не будет установлена связь между графическими знаками и тем содержанием, которое они отражают.

**Задание 11.** Учитель предложил второклассникам сначала про себя прочитать текст, чтобы понять содержание, а потом переписать его, расставляя знаки препинания и заменяя, где нужно, маленькую букву большой. При проверке учитель попросил детей читать текст «цепочкой» по предложениям. На каких этапах работы была упущена возможность наблюдать за интонацией? Чем это плохо? Какие способы проведения описанной работы могли бы Вы предложить?

Полезным для отработки умения устанавливать границы предложений и правильно обозначать их на письме можно считать и упражнение на **редактирование** — восстановление правильных границ предложения. Условием дидактической эффективности этого упражнения также является наблюдение над интонацией, ее сопоставление при различном членении предложений.

Чаше всего ученики, регулярно нарушающие границы предложений, имеют недостаточно развитый речевой слух, поэтому важно упражнять их в сопоставлении интонации, самим произнося фрагменты с интонацией, отражающей правильно и неправильно обозначенные границы предложений.

**Задание 12.** Пользуясь приведенными ниже примерами ошибок, составьте задания для учащихся, предварительно решив вопрос о месте этой работы в курсе русского языка, о связи с материалом того или иного урока. Помните, что важно не только исправить ошибки, но и выяснить с учащимися, какие советы они могли бы дать друг другу, чтобы ошибки не повторялись.

1) *Вася слез с дерева. На землю.* 2) *В зимний морозный день. Ребята собрались на соревнования.* 3) *Листья на деревьях лимонные, золотые. И багряные.* 4) *Мальчик прислонился к скирде соломы. И уснул.* 5) *Потом мальчик подумал. Что и другие люди могут споткнуться.* 6) *Когда ребята вошли в лес. Они стали выполнять задание учителя.*

Может учитель предложить детям и текст с оборванными фразами, поставив задачу завершить эти фразы и произнести их с соответствующей интонацией. Возможен и лингвистический эксперимент: попробовать заменить повествовательную интонацию на вопросительную, повествовательную — на побудительную (это особенно эффективно для модальных модификаций предложений типа *Ты должен уехать к отцу*).

**Конструирование предложений из отдельных слов** — упражнение, которое часто используется в школьной практике. Однако его обучающий эффект можно повысить, если деформированное предложение давать не изолированно, а в составе того контекста, в котором оно должно быть использовано, хотя бы самого минимального: с предшествующим предложением.

Чтобы понять лингвометодическую основу этой рекомендации, необходимо вновь обратиться к понятию актуального членения предложения, так как только с учетом такого членения в живой (а не искусственной) речи можно установить целесообразный порядок слов, а именно такую задачу приходится решать школьникам при восстановлении деформированного предложения.

**Задание 13.** Еще раз просмотрите в данном пособии параграф «Актуальное членение предложения — «ключ» к строению текста», выполните имеющиеся там задания 26 и 28. Объясните смысл высказанной выше рекомендации, а затем выполните задания 27 и 29.

При восстановлении деформированного предложения, находящегося в контексте, полезно проведение лингвистического эксперимента — сопоставление разных вариантов порядка слов. Критерием выбора лучшего варианта оказывается ясность, отчетливость развития мысли и эмоциональность ее выражения, если речь идет об экспрессивном порядке слов.

Ту же рекомендацию — шире использовать контекст — можно высказать и применительно к упражнениям на распространение заданных предложений, а также на их составление. Важно помнить, что эти упражнения, как правило, преследуют задачи обучения не только грамматике, но и речи. В реальной же речевой практике мысль всегда формулируется применительно к определенным задачам и условиям общения, следовательно, и в учебных целях предложения не должны составляться «просто так». Необходимо задавать учащимся те условия, к которым им нужно «приспособить» свое предложение. Только тогда появится критерий оценки и выбора варианта — его соответствие заданным условиям. «Представьте себе, что мы рисуем словесную яркую, красочную картинку сегодняшнего дня (делаем записи в дневнике наблюдений метеоролога и т. п.). Составьте предложение о... Составьте предложение, которое могло бы стать продолжением следующего: *За это лето я многому научился. ... (До чего забавно играет мой щенок ... котенок, птенчик)*» и т. п.

Однако упражнения на составление предложения или его распространение могут иметь и более выраженную грамматическую направленность, например: составить предложение, соответствующее схеме:                      !        вт. чл.        вт. чл.;        вт. чл. и        вт. чл.;                                    вт. чл. Подоб-



ные задания обычно преследуют грамматические или орфографические, пунктуационные задачи (отработка правил раздельного написания слов, построение конструкций с однородными членами и постановка в них знаков препинания и т. п.). Решение этих задач, безусловно, необходимо, и такие задания имеют право на существование, но их не следует искусственно связывать с задачами развития речи. При выполнении подобных заданий ученик идет от заданной формы к выражаемому содержанию, что противоречит законам порождения естественного высказывания, — там мы всегда движемся в ином направлении: от замысла и содержания к форме.

Грамматический характер носят и задания типа: составить предложение, используя в нем 2—3 имени прилагательных; используя имя существительное, не изменяемое по падежам (существительное 2-го склонения в предложном падеже, местоимение с предлогом и т. п.). Они предлагают ориентироваться только на грамматическую форму, не требуя задуматься над целесообразностью, смыслом использования этих форм. Такие задания просто неудачны. Подобным упражнениям можно придать должную обучающую направленность, в том числе и речевую. Для этого достаточно задать детям такой контекст, в котором использование данных форм оказалось бы коммуникативно оправданным. Например, можно предложить текст для редактирования с недочетами, устранение которых предполагает использование выбранных учителем средств (с повтором слов, который ликвидируется с помощью местоимения с предлогом; с неправильно образованной падежной формой; текст, бедный в лексическом отношении, в том числе страдающий явным недостатком имен прилагательных, и т. п.). Важно, чтобы, упражняясь в построении той или иной конструкции, учащиеся приучались задумываться прежде всего над смыслом, над выражаемым содержанием и учились поиску для выражения этого содержания адекватных языковых средств.

Основой любой творческой работы над синтаксическим материалом должно быть сознание единства синтаксиса и семантики, умение видеть за абстрактными синтаксическими структурами конкретное, «живое» значение, поскольку ученику гораздо ближе это конкретное значение, чем его грамматическая интерпретация. Ученик идет к языку от конкретного к абстрактному, от значения к форме. Задачей учителя при этом является обнаружение тесной связи между языковой формой и внеязыковым содержанием. Именно через осознание этой связи ученик придет к пониманию языка как системы и к осознанию специфики (неповторимости) родного языка.

**?** Были ли среди предложенных рекомендаций новые для Вас? Если да, то какие?

## ГЛАВА 8

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Задание 1.** В начале II раздела мы уже касались вопроса о соотношении понятий «язык» и «речь». Еще раз обратитесь к данному материалу и решите, имеет ли для учителя разграничение этих понятий практический смысл. Выведите из приведенных толкований языка и речи определение методических понятий «обучение языку» и «развитие речи». Можете ли Вы объяснить: зачем ребенку в школе изучать родной язык, если он «умеет склонять и спрягать задолго до школы» (Л. С. Выготский)?

Сравните свой ответ с объяснением Л. С. Выготского: «Задолго до школы он (ребенок) практически владеет всей грамматикой родного языка, но он не знает, что... владеет. Эти операции неосознанны... Ребенок научается в школе... осознавать, что он делает, и, следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями. Его умения переводятся из бессознательного, автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный» (Выготский. — 1956. — С. 268—269). Чтобы обеспечить такой переход, необходимо изучение языка в школе, так как именно знания создают надежную базу для осознанных умений и навыков. Однако учителю очень важно понимать сущность именно речевой работы, чтобы не подменять речевые упражнения языковыми.

**Задание 2.** Решите, какие из приведенных заданий являются собственно речевыми. Аргументируйте свой вывод.

1) Объясните, какая разница между словами «эскалатор» и «экскаватор». 2) Подберите слова, противоположные по смыслу: толстый —..., широкий —..., большой —... 3) Подберите слова, близкие по значению: мчаться —..., глядеть —..., сражаться —... 4) Из слов, стоящих в скобках, выберите более точные: Мы стояли на железнодорожной станции и наблюдали за поездами. Сначала медленно (проехал, прополз) товарный состав. Потом весело (проехала, прошла, пробежала) электричка. Дальний пассажирский поезд (проехал, промчался, пронесся) так быстро, что мы не успели прочитать, куда он торопится.

Три первых задания, являющиеся языковыми, конечно, полезны и даже необходимы на уроках русского языка, но при их выполнении не следует думать, что проводится работа по развитию речи школьников. Такая работа здесь представлена только последним заданием, так как только в нем предусмотрено обучение употреблению средств, в данном случае лексических, при построении высказывания.

Однако развитие речи школьников нельзя сводить к обучению умелому использованию средств языка. В чем же тогда должна состоять работа по совершенствованию детской речи?

Чтобы содержательно ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к тому пониманию речи, которое предлагается сегодня специалистами, работающими на стыке наук, прежде всего психологии и лингвистики.

Как уже говорилось в главе 1 пособия, разрабатывая вслед за Л. С. Выготским теорию деятельности, психологи пришли к выводу, что речь тоже является своеобразной деятельностью человека, речевой деятельностью. Признание этого факта и научный анализ соответствующего понятия положили начало новому подходу к работе по развитию речи — с позиций теории речевой деятельности. Сначала этот подход определился применительно к обучению русскому языку как иностранному (см. работы А. А. Леонтьева, И. А. Зимней и др.), а сравнительно недавно стал разрабатываться в методике обучения русскому языку как родному (см. работы В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, А. Ю. Купаловой). Реализация названного подхода и должна обеспечить более успешную работу по развитию речи школьников. Правда, к сожалению, полного и последовательного воплощения идей теории речевой деятельности методика пока еще предложить не может. Материалами данного пособия учитель приглашается к совместному анализу проблемы, к творческому поиску.

## ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ЧТО ПОНИМАЕТСЯ ПОД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ?

**Задание 3.** Познакомьтесь с одним из определений понятия «речевая деятельность», попробуйте переформулировать его так, чтобы облегчить себе его воспроизведение. Следите за сохранностью всех компонентов — каждый из них значим.

«Речевая деятельность... представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» (Зимняя. — 1989. — С. 133).

Какие же признаки речевой деятельности можно вывести из этого определения?

Прежде всего речевая деятельность характеризуется как процесс, который осуществляется в ходе общения людей («во взаимодействии людей между собой»), следовательно, этот вид человеческой деятельности всегда предполагает наличие партнеров, т. е. того, кто обращается с высказыванием, и того (тех), кто его принимает (или будет принимать). Сущность процесса и состоит для одного в создании (выдаче) сообщения, для другого (других) — в его восприятии (приеме). Вот почему речевая деятельность — процесс активный. Целенаправленным он является потому, что, вступая в речевое общение, каждый из партнеров всегда движим определенными намерениями, например: мы обычно начинаем говорить, потому что возникла потребность что-то сообщить, чем-то поделиться, о чем-то спросить, попросить и т. д., мы, как правило, знаем, к кому и зачем обращаемся; слушающий тоже реализует свое намерение: получить информацию, понять, чего хочет от него говорящий и т. д. Процесс речевого общения осуществляется с помощью языковых средств («опосредствован языком»), на его характер всегда накладывает отпечаток ситуация общения (задачи, условия, особенности партнеров), т. е. это процесс, «обусловливаемый ситуацией общения».

Таким образом, переформулируя приведенное определение, можно сказать, что речевая деятельность — это активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

?

На какие методические размышления, касающиеся организации речевой работы в школе, наталкивает Вас анализ предложенного определения?

Понимание речи как деятельности дополняет, а иногда и меняет наше представление о содержании и условиях работы по развитию речи школьников. Эти вопросы далее будут рассмотрены подробно, пока же ограничимся несколькими замечаниями.

Традиционно понятие «развитие речи», в частности развитие связной речи, всегда предполагало преимущественно обучение созданию высказываний, но речевая деятельность — это двусторонний процесс (см. рис.). Следовательно, нужно также целенаправленно учить детей и воспринимать высказывания, т. е. выступать в роли не только отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями.





Кроме того, при обучении созданию высказываний (устных или письменных) в практике обычно не учитывается ряд обстоятельств. Так, как правило, учитель не заботится о том, чтобы у ребенка возникла потребность вступить в общение. Ученик создает высказывание потому, что таково задание учителя, собственно коммуникативного же мотива у него нет. Учитель чаще всего не обеспечивает ученику конкретной ситуации общения (осознания того, к кому, зачем, при каких обстоятельствах он обращается с речью) — обычно он «просто» пишет сочинение или «просто» отвечает на вопросы по пройденному материалу. В реальной же речевой практике «просто» высказываний не создают. Прав психолог Н. И. Жинкин, который, характеризуя распространенные виды школьных упражнений в связной речи, писал: «Повторение отрезка речи в целях упражнения для формирования какого-либо навыка или усвоения знаний снимает коммуникативную функцию речи. Речь становится искусственной и бесцельной...» (Жинкин. — 1969. — С. 103).

Вот первые методические оценки, которые возникают при самом поверхностном сопоставлении организации работы над детскими высказываниями, принятой в школе, с естественной речевой деятельностью людей. Для того чтобы наметить пути совершенствования работы по развитию речи школьников, необходимо дать более основательную характеристику речевой деятельности.

#### О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЕЕ СТРУКТУРЕ И ВИДАХ

Как уже было сказано, «предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность» (А. Н. Леонтьев). В качестве источника, пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность — стремление, вступив в общение с другим человеком (с собеседником, находящимся рядом или в отдалении — тогда с помощью письма или телефона; с автором газетной публикации или справочника через его материал; с писателем через его книгу; с поэтом через его стихи и т. д.), что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять или доказывать, брать за перо или звонить по телефону, открывать книгу или газету. Речевого общения без потребности, без мотива не бывает.

?

Какой важный методический вывод, на Ваш взгляд, диктуется высказанным выше положением?

Сложность организации работы по развитию речи школьников состоит в том, что, действуя в условиях урока, организуя

учебную работу, мы хотим совершенствовать естественную речевую деятельность детей. Понятно, что «ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи. ...Есть только один способ освободиться от этого недостатка. Надо, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации...» (Жинкин. — 1969. — С. 105).

Таким образом, первый методический вывод, который вытекает из психологической характеристики речевой деятельности, состоит в следующем:

Прежде чем дать задание ученикам на создание или восприятие высказывания, необходимо постараться обеспечить возникновение у них соответствующей потребности, желания вступить в речевое общение.

Из приведенной характеристики речевой деятельности можно сразу же сделать и второй методический вывод:

В реальной жизни человек создает высказывание при конкретных обстоятельствах, в определенных условиях, всегда кому-то его адресует. К соблюдению этих естественных правил нужно стремиться и при организации учебной речевой практики школьников: предлагая детям создать текст, важно обеспечить им понимание того, к кому, зачем и при каких обстоятельствах они обращаются.

Забегая вперед, скажем, что реализации и первого, и второго высказанных положений может способствовать прием создания речевых ситуаций.

Чтобы выявить другие необходимые для практики обучения характеристики речевой деятельности, проведем аналогию с трудовой деятельностью. Рассмотрим, например, изготовление какой-то поделки. Эта деятельность будет стимулироваться потребностью иметь данную вещь (чтобы использовать самому, подарить кому-то и т. п.). Предметом деятельности, т. е. тем, на что она будет направлена, явится поделка, которую мы хотим создать. Деятельность может быть осуществлена лишь при наличии определенных средств (материалов), при владении необходимыми способами действий. Продуктом деятельности станет сама изготовленная поделка, а результатом — ее использование в соответствии с замыслом.

Попробуем таким же образом охарактеризовать речевую деятельность.

?

Что, на Ваш взгляд, является предметом, средством, способом, продуктом и результатом речевой деятельности?

Речевая деятельность направлена или на выражение собственной мысли, чувства (если мы создаем высказывание), или на восприятие чужих мыслей, переживаний (если мы принимаем сообщение). Следовательно, мысль и является предметом ре-

ческой деятельности. Речевое общение осуществляется с помощью языка, который выступает в качестве средства речевой деятельности. Отбор содержания для высказывания, использование языковых средств для выражения этого содержания или для его понимания, т. е. речь, — это способ, применяемый в речевой деятельности. **Продуктом** этой деятельности при создании высказывания будет само высказывание — одно предложение, если нужно только выразить мысль, или текст, если мысль получает развитие. В качестве продукта при принятии сообщения выступает то умозаключение, к которому приходит человек в процессе восприятия мысли собеседника. **Результатом** речевой деятельности можно считать в одном случае ответную реакцию (иногда и не выраженную словами), а в другом — понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста, собеседником.

**Задание 4.** Систематизируйте полученную информацию, заполнив следующую таблицу:

Речевая деятельность

	Выдача сообщения	Прием сообщения
Предмет Средство Способ Продукт Результат		

Характеристики речевой деятельности помогают более четко определить те компоненты, без которых работа над этой разновидностью деятельности школьников не будет успешной. Систематизируем эти компоненты.

Так, если предметом речевой деятельности является мысль, чувство, то понятно, насколько важно помогать детям всматриваться в окружающий мир, накапливать впечатления, наблюдения, обобщения. Если ученикам нечего сказать, нечем поделиться, то никакая языковая подготовка не обеспечит появления интересных высказываний, а следовательно, не обеспечит интересного общения.

Занимает свое место в общей системе совершенствования речевой деятельности школьников и работа над единицами языка: во-первых, мы должны стремиться упорядочить представление детей о языковых средствах, находящихся в их распоряжении, расширить арсенал этих средств, помочь овладеть правилами их конструирования, а во-вторых, необходимо обучить школьников умелому использованию единиц языка в процессе общения с учетом его задач, условий и адресата. Иначе говоря, следует изучать

язык как средство, с помощью которого выражаются мысли, и вместе с тем, обучая использованию этого средства, совершенствовать те способы выражения мысли, которыми ученик уже владеет. Таким образом, работа над языком и речью, о которой говорилось раньше, включается в общее содержание подготовки, направленной на обогащение речевой деятельности учащихся.

Кроме того, мы должны научить школьников заботиться о конечном продукте и результате речевой деятельности, т. е. научить, во-первых, созданию текста, его совершенствованию с точки зрения логики развития мысли, лучшего донесения ее до адресата, а во-вторых, пониманию высказываний.

Таким образом, выявление психологических характеристик речевой деятельности позволяет сделать третий методический вывод, важный для организации речевой подготовки учащихся:

Чтобы совершенствование собственно речевой деятельности младших школьников проходило успешно, нужна параллельно проводимая целенаправленная работа по ряду направлений: а) над расширением кругозора учащихся, над их способностью наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать и т. д.: мысли и чувства, возникающие у детей, — это потенциальные предметы их речевой деятельности; б) над осознанием школьниками системы языка, назначения различных языковых единиц, правил их функционирования, над обогащением арсенала средств, используемых детьми; в) над умением выбирать средства языка с учетом ситуации общения и грамотно формулировать мысли; г) над умением отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом; д) над пониманием значимости всех элементов «чужого» текста (отбора сведений, их последовательности, группировки, использованных языковых средств), а также над умением извлекать из каждого элемента соответствующий смысл.

Названные направления учебной работы — это еще не само обучение речевой деятельности, а лишь необходимая база для того, чтобы подлинное совершенствование речевой деятельности школьников стало возможным. (Напомним: речевая деятельность — это процесс... приема или выдачи речевого сообщения... в ходе общения людей друг с другом.)

?

Какие из названных направлений речевой подготовки традиционно присутствуют на уроках русского языка и чтения в начальных классах, а какие пока представлены мало или вовсе отсутствуют?

Поскольку речевая деятельность представляет собой процесс создания и восприятия высказывания, она может быть охарактеризована и с точки зрения тех этапов, по которым этот процесс разворачивается.



«В любой деятельности,— пишет А. А. Леонтьев,— можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа: а) этап ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления (реализации) этого плана; г) этап контроля», т. е. проверки соответствия продукта замыслу, достигнутого результата запланированному (Леонтьев.— 1977.— С. 5).

**Задание 5.** Вы уже убедились в жизненности четырех этапов деятельности, знакомясь с логикой обдумывания и проведения урока (см. гл. 2); проверьте их еще раз на примере выполнения какой-либо другой деятельности (можно снова трудовой — изготовление поделки).

По этим же этапам осуществляется и речевая деятельность. Можно рассмотреть названные компоненты, анализируя процесс создания подготовленного высказывания. Спонтанная речь (т. е. неподготовленное говорение и письмо) осуществляется по тем же законам, но все этапы сближаются во времени, как бы накладываются один на другой. (Особенности протекания такой речи будут показаны позже.)

**Задание 6.** Проследите ход подготовки какого-либо своего сообщения для методического объединения учителей начальных классов: 1. Будете ли Вы осуществлять ориентировку в условиях общения? Чтобы ответить на этот вопрос, решите: а) скажется ли на отборе сведений, на их организации время, отводимое на сообщение, поставленные задачи; б) измените ли Вы что-то в сообщении, если его, сохранив тему, перенесут на объединение учителей одной параллели или, наоборот, на производственное совещание учителей всей школы, если Вы станете о том же говорить на родительском собрании или в личной беседе с кем-то из коллег. 2. В чем будет состоять планирование сообщения? 3. Когда и как Вы будете осуществлять самоконтроль?

Если Вы провели предложенное рассуждение, то должны были убедиться в том, что путем выполнения определенных умственных операций каждый человек, участвующий в речевом общении и, в частности, создающий высказывание, проходит названные этапы.

Следовательно, работая над совершенствованием речевой деятельности школьников, важно учитывать наличие этих этапов и оттачивать, а иногда и корректировать действия на каждом из них.

Еще раз обратимся к психологам, занимающимся проблемами речевой деятельности. А. А. Леонтьев пишет: «Чтобы полноценно общаться, человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекват-

ные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения — оно будет неэффективным» (Психолингвистические проблемы... — С. 33).

Названные умения, а они в дальнейшем получают конкретизацию, можно считать базовыми — их формирование и совершенствование должно привести в целом к совершенствованию речевой деятельности младших школьников.

Таким образом, анализ этапов развертывания любой деятельности, в том числе и речевой, позволяет сформулировать четвертый методический вывод:

Совершенствование речевой деятельности школьников предполагает формирование четырех обобщенных умений: а) ориентироваться в ситуации общения, в том числе осознавать свою коммуникативную задачу; б) планировать содержание сообщения; в) формулировать собственные мысли и понимать чужие; г) осуществлять самоконтроль за речью, восприятием ее собеседником, а также за пониманием речи партнера.

**Задание 7.** Еще раз обратитесь к перечню направлений работы, обеспечивающих развитие речи учащихся (с. 229 пособия). Докажите, что все эти компоненты являются базой для формирования умения создавать и понимать текст.

И последнее, на чем следует остановиться, характеризуя речевую деятельность, — это на ее видах. Обобщенно они уже были названы. Постоянно подчеркивалось, что, осуществляя общение, его участники как бы движутся навстречу друг другу: один выдает сообщение, т. е. строит высказывание, а другой его принимает.

При этом задача первого — решить, что хочешь сказать, найти соответствующие слова и сформулировать мысль, а если надо, то и развить ее в тексте; задача второго обратная: воспринять слова (а в устной речи еще и интонацию, окраску голоса, мимику), извлечь из них смысл и понять то, что хотел выразить собеседник.

Названный признак — характер направленности речевого действия «от мысли к слову» или «от слова к мысли» (Зимняя.— 1989.— С. 141) — это первое основание для выделения видов речевой деятельности.

Второе основание — форма речи: устная или письменная (а форма, в свою очередь, зависит от того, является ли общение непосредственным, контактным, или опосредствованным, дистантным, когда партнеры отделены друг от друга пространством или временем).

По указанным признакам выделяют четыре вида деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение. Их взаимоотношение показано на схеме.



Думается, что не требует доказательств мысль о том, что все четыре вида речевой деятельности актуальны для человека, всеми он должен хорошо владеть, следовательно, все они должны быть предметом внимания при обучении в школе, в том числе и в начальной.

К сожалению, пока еще такого положения достичь не удалось: методика обучения русскому языку как родному не дала учителю достаточно ясного описания содержания и способов обучения каждому из названных видов.

?

Над какими видами речевой деятельности в начальных классах работа в той или иной мере проводится, над каким — почти или полностью отсутствует?

В поставленном вопросе оговорка «в той или иной мере» сделана не случайно. Обучение говорению, письму, чтению, которое, безусловно, присутствует в начальных классах, пока еще нельзя рассматривать как обучение определенным видам речевой деятельности. Вспомним: собственно речевая деятельность движима коммуникативной или коммуникативно-познавательной потребностью, желанием человека сказать, побудить, узнать и т. д. Она предполагает наличие реального адресата, к которому обращено высказывание, реальных условий и задач общения, которые влияют на то, что и как человек скажет или напишет, будет ли он понят. Когда наши ученики пересказывают или перечитывают текст, пишут сочинение или изложение, списывают что-то, отвечают на вопросы по прочитанному или изученному, они выполняют нужные учебно-речевые действия, но они, как правило, не совершают речевой деятельности.

Выполнение названных и многих других упражнений крайне важно для формирования у младших школьников способности производить речевые действия. Но к ним не должно сводиться обучение речи, если мы хотим направить его на совершенствование именно речевой деятельности.

Нельзя не согласиться с мнением методиста Г. А. Фомичевой, которая пишет: «Если вычленишь... приобретения ребенка за время учебы в начальной школе, то следует объективно признать,

что реальный прирост речевых возможностей лишь частично зависит от результатов обучения. Прямым результатом... можно считать умения детей в чтении и письме. Значительно сложнее увидеть результаты обучения в аудировании (восприятии речи на слух, ее понимании) и говорении» (Нач. шк.— 1987.— № 11.— С. 32). Пожалуй, это утверждение можно конкретизировать: «...умения детей в чтении и письме», о которых говорит Г. А. Фомичева,— это прежде всего технические или вспомогательные умения, обеспечивающие навыки чтения, каллиграфии, орфографии.

Умения, делающие письмо и чтение деятельностью,— осознавать свою коммуникативную потребность и поэтому брать в руки книгу или лист бумаги и перо, решать для себя, что именно ты хочешь сказать или получить, развивать мысль или «добираться» до нее у автора, оценивать результат и т. п.— у учащихся в достаточной степени пока еще формировать не удается.

Выделение видов речевой деятельности, отличающихся своей спецификой, подсказывает еще один, пятый, вывод:

Решая задачу совершенствования речевой деятельности младших школьников, следует учитывать существование четырех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма) и направлять усилия на обучение каждому из них.

Проведенный анализ понятия «речевая деятельность» позволил выявить некоторые направления, по которым уже сегодня можно улучшать постановку речевой работы. Эти направления нашли отражение в сформулированных методических выводах. В дальнейших разделах главы будут описаны содержание и способы работы по развитию речи младших школьников с учетом высказанных рекомендаций.

**Задачи 8.** 1. Еще раз уточните: что понимается под речевой деятельностью; какие ее характеристики существенны для практики речевой работы в школе; почему можно говорить, что сегодня постановка обучения речи еще не отвечает всем необходимым требованиям. 2. Восстановите в памяти предложенные рекомендации и решите, какие из них касаются уточнения содержания речевой работы, а какие — условий ее успешного выполнения.

#### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ И СПОСОБОВ РЕЧЕВОЙ РАБОТЫ

Как уже не раз говорилось, целью обучения, традиционно именуемого развитием речи, является совершенствование у детей основных видов речевой деятельности.

Для достижения поставленной цели необходима кропотливая и многоплановая работа.

Все обучение речи можно представить в виде двух взаимосвязанных направлений: 1) совершенствование собственно речевой



деятельности (говорения, письма, слушания, чтения); 2) формирование отдельных речевых умений, создающих базу для обогащения речевой деятельности. Взаимоотношение этих направлений можно представить в виде схемы.

1. Совершенствование собственно речевой деятельности: — 2. Формирование отдельных речевых умений, обеспечивающих:

а) обучение созданию высказываний (уст. и письм.)	б) обучение восприятию высказываний (уст. и письм.)	а) создание высказываний (уст. и письм.)	б) восприятие высказываний (уст. и письм.)
---	---	--	--

Конечно, как и всякая схематизация, предложенное деление условно, но оно позволяет отразить многогранность проводимой в школе работы. Совершенствование речевой деятельности предполагает оттачивание в целом всего комплекса речевых умений, так как для ее осуществления необходимо выполнение всех речевых действий. Понятно, что плодотворным этот процесс не будет, если не уделить должного внимания каждому из умений. Вот почему первое направление обучения речи опирается на второе, продолжает и замыкает его. Второе же направление предусматривает отработку именно отдельных действий, осуществляемых на различных этапах речевой деятельности, т. е. формирование отдельных речевых умений.

Представим эти умения в виде обобщенного перечня. Но сначала сделаем два уточнения: 1) поскольку говорение — письмо как продуктивные виды речевой деятельности и слушание — чтение как рецептивные предполагают выполнение одних и тех же действий, мы для упрощения изложения, несмотря на наличие специфики, связанной с устной или письменной формой общения, сочли возможным их объединение; 2) при характеристике умений, обеспечивающих чтение и письмо, в данном перечне опущены хоть и очень важные, но вспомогательные, в том числе и технические, умения — они рассматриваются в соответствующих разделах пособия.

#### Умения, обеспечивающие речевую деятельность: создание и восприятие высказываний

1. Умения, необходимые для создания высказываний (для говорения и письма)

1. Умение ориентироваться в ситуации общения, т. е. осознавать: о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается (чтобы поделиться чем-то, выразить свои чувства, сообщить, объяснить что-то, воздействовать на собеседника).

2. Умение планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль; намечать ход развития мысли, возмож-

ные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста.

3. Умение реализовывать намеченный план, т. е. раскрывать тему и развивать основную мысль, формулируя каждую мысль. При этом соблюдать нормы литературного языка; выбирать средства (слова, формы слов, типы конструкций, интонацию и т. д.) с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста; обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой; руководствоваться нормами речевого поведения.

4. Умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения, т. е. оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи, этическую сторону речевого поведения; если позволяют условия, вносить исправления в свое высказывание.

II. Умения, необходимые для восприятия высказываний (для слушания и чтения)

1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу.

2. Умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам (например, по иллюстрациям в книге, по взгляду, по мимике говорящего) предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение.

3. Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказывания: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста; разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т. п.; понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи; в ходе общения соблюдать нормы поведения (в том числе и правила обращения с книгой).

4. Умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, отношение к ней; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (возвращение к прочитанному, выяснение значения незнакомых слов, постановка вопросов и др.).

Приведенный перечень умений, конечно, достаточно условен, он лишь приблизительно отражает те действия, которые выполняют люди в процессе речевой деятельности. Но этот перечень может служить ориентировочной основой действий учителя при организации учебной работы по развитию речи школьников.

З а д а н и е 9. Перенесите схему, отражающую содержание речевой работы (с. 234), к себе в тетрадь. Конкретизируйте второе направление, указав соответствующие речевые умения. Сравните умения, необходимые для различных видов речевой

деятельности; если увидите сходство, постарайтесь подчеркнуть его при расположении перечня умений в таблице.

Формирование каждого из названных умений требует определенных упражнений, условий их выполнения, теоретических сведений и т. д. Виды упражнений могут быть различными, например: сопоставление задач, ситуации общения и созданных учащимися текстов; придумывание заголовков к тексту; предугадывание по заголовку, началу текста его возможного содержания и характера; составление плана или подготовка рабочих материалов для будущего высказывания; конструирование из заданных элементов слов, словосочетаний, предложений, текста с учетом решаемых речевых задач; придумывание или подбор предложений, словосочетаний, рядов слов; преобразование различных языковых средств; перестройка текста в заданном направлении с проведением соответствующих наблюдений; анализ с определенных позиций и редактирование текста; воспроизведение текста после его анализа и др. Эти упражнения, как видим, не требуют обязательного создания речевых ситуаций с обеспечением партнера, задачи и условий общения, а потому не являются коммуникативными. Очень часто для их выполнения вообще не нужны целые высказывания — бывает достаточно фрагмента, минимального контекста, отдельных предложений, словосочетаний или слов. Однако сказанное не означает, что эти упражнения не должны быть мотивированы для учащихся. Школьникам обязательно надо понимать практическую значимость отрабатываемого умения, необходимость владеть им, но специфичные речевые ситуации, специальная организация общения для их выполнения необязательны. Первое же из названных направлений речевой работы — совершенствование речевой деятельности — предполагает, как уже говорилось, формирование не отдельных умений, а одновременно всего их комплекса, и основным, фактически единственным видом упражнения, позволяющим решать эту задачу, является упражнение в производстве и восприятии высказываний. При этом важнейшим условием работы должно быть создание специальных речевых ситуаций с конкретным адресатом, обстоятельствами и т. д., ситуаций, рождающих у учащихся желание вступить в речевое общение, стимулирующих возникновение определенного коммуникативного намерения (узнать о чем-то, поделиться с кем-то своими мыслями, переживаниями, объяснить кому-то что-то, научить чему-то, убедить в чем-то). В этом проявляется специфика первого из выделенных направлений работы.

**Задание 10.** Чтобы общая характеристика данного направления работы наполнилась для Вас более конкретным содержанием, обратитесь к следующей части главы (с. 287—291).

Обобщая характеристику выделенных направлений речевой работы: 1) совершенствование собственно речевой деятельности; 2) формирование отдельных речевых умений, еще раз подчеркнем,

что эти направления различаются по задачам обучения, содержанию и способам проведения.

В методических пособиях (см., например, Львов и др. — 1987. — С. 316) Вы встретите указание на три направления в развитии речи школьников: а) работа над словом (лексический уровень); б) работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень); в) работа над связной речью (уровень текста). С тех же позиций, что и в данном пособии, или с других выделены эти направления обучения?

**Задание 11.** Просмотрите, как в указанном пособии М. Р. Львова и др. раскрывается сущность работы, называемой развитием связной речи (с. 354—359). Сравните и решите, что сближает эту работу с той, которую мы определили как совершенствование собственно речевой деятельности, и в чем есть различия.

Работа, выделяемая нами в первое направление, сближается с развитием связной речи (в принятом понимании) прежде всего своей ориентацией на связные высказывания, т. е. на текст, и стремлением обеспечить формирование конкретных речевых умений. Отличия же этой работы состоят в том, что во-первых, она предполагает обучение не только созданию высказываний (устных и письменных), но и их восприятию; во-вторых, предусматривает организацию учебной речевой деятельности школьников путем выполнения специальных коммуникативных (ситуативных) упражнений, рассчитанных на то, чтобы ученики не просто готовили сообщения или пересказывали тексты по заданию учителя, а делали это, будучи поставленными в конкретные обстоятельства, которые стимулировали бы их речевую активность, диктовали определенные требования к высказыванию.

Неправильно было бы думать, будто предлагаемый подход является абсолютно новым. Методисты, работающие в этой области, давно указывали на соответствующие пути совершенствования обучения. Так, некоторые из названных умений, например, связанные с осознанием темы и основной мысли, со сбором и систематизацией материала, с совершенствованием написанного, были выделены Т. А. Ладыженской еще в конце 60-х годов. Сформулированные ею умения (Вы их встречали на с. 356—358 пособия М. Р. Львова и др.) фактически отражают такие этапы речевой деятельности, как планирование, создание высказывания и контроль. Но, во-первых, были выделены умения, необходимые только для создания текстов, а во-вторых, и среди них еще нет умения ориентироваться в ситуации общения.

Другой известный методист, Н. А. Плёнкин, уже давно, более 10 лет назад, обращал внимание учителей на то, что «писать (говорить) в пространство, «в никуда» нельзя. У каждого автора должен быть слушатель (читатель)... Далеко не обязательно, чтобы адресатом был учитель...» (Плёнкин. — 1980. — С. 50). У М. Р. Львова находим: «В методике развития речи должны быть



предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чем-то» (Львов.— 1985.— С. 4).

Таким образом, многие из мыслей, сегодня находящих реализацию, уже давно высказывались в методике, но не получали достаточного развития.

?

Как Вы считаете, в каких классах следует формировать умения, обеспечивающие речевую деятельность? (Они были названы выше.)

Если Вы ответили «во всех», то сделали очень важное заключение. Поскольку эти умения отражают структуру деятельности, они носят всеобщий характер. И младшему школьнику, и старшекласснику, и взрослому человеку для успешного речевого общения нужен один и тот же «набор» речевых умений. Следовательно, заботиться об их формировании мы должны постоянно, независимо от года обучения.

Но тогда возникает справедливый вопрос: в чем же различие в речевой работе с первоклассниками, второклассниками и т. д.?

Обобщенный ответ на этот вопрос достаточно прост. Формирование одних и тех же умений в разных классах следует вести, во-первых, на различном речевом материале — различном по тематике, по характеру основной мысли, по стилю, по жанру, по строению, по объему и т. д.; во-вторых, при большей или меньшей самостоятельности учащихся, при преобладании устной или письменной формы; в-третьих, с использованием различных способов обучения.

**Задание 12.** Найдите в действующей программе иллюстрации к высказанной мысли.

Другие варианты решения см. в программе курса «Речь и культура общения» (Нач. шк.— 1990.— № 8), а также в «Программах для общеобразовательных средних учебных заведений. Русский язык» (М., 1993).

**Задание 13.** В виде тезисов выделите наиболее важные, на Ваш взгляд, положения, содержащиеся в данном параграфе. Проверьте, всеми ли нужными выписками Выполнили свою методическую картотеку.

Для того чтобы продолжить рассмотрение методики развития речи, конкретизировать содержание и способы обучения младших школьников, необходимо уточнить, кроме психологических, лингвистические основы работы.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

?

Звук изучается в фонетике, слово — в лексике, в словообразовании, в морфологии, словосочетание и предложение — в синтаксисе. А какая область лингвистики изучает

продукт речевой деятельности — текст? Вы, наверное, часто пользуетесь этим термином. А что Вам известно о данном понятии?

Если на поставленные вопросы Вы затрудняетесь ответить, вернитесь к ним еще раз после изучения этого параграфа.

Долгое время самой крупной единицей языка, которая привлекала внимание лингвистов, было предложение. Следствием этого можно считать тот факт, что еще и сегодня вузовский курс русского языка на факультетах учителей начальных классов, как правило, заканчивается синтаксисом предложения. Но общение чаще всего осуществляется не отдельными предложениями, а более крупными единицами. Осознание этого факта и стремление ученых сделать представление о языке и речи более полным и совершенным привело к появлению новой области языкознания — лингвистики текста. «Проблематика текста, — пишет один из крупнейших современных синтаксистов Г. А. Золотова, — выдвинулась в последнее время на одно из первых мест в мировой лингвистике. Текст получает признание как одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения» (Синтаксис текста.— 1979.— С. 3).

Поскольку лингвистика текста сравнительно молодая область языкознания, ее терминология в полной мере еще не установилась. В литературе можно встретить различные термины: лингвистика текста, теория текста, синтаксис текста, стилистика текста, синтаксис сложного синтаксического целого, коммуникативный синтаксис и некоторые другие. При определенных различиях, отражающих специфику подхода, все эти названия относятся к одной и той же области знания, предметом изучения которой является текст.

**Задание 14.** Познакомьтесь с небольшой выдержкой из книги, посвященной проблемам текста. Определите свое профессиональное отношение к данной области лингвистики, т. е. решите, заинтересованы ли Вы как учитель в развитии этой области, нужны ли Вам уже накопленные ею знания.

«Лингвистика текста... выделяет и изучает типы текста, пытается ответить на вопросы — как сделан текст? Как он организован? Что превращает определенную последовательность предложений в текст? Каков механизм построения, конструирования текста?»

**Задание 15.** Обратитесь к «Энциклопедическому словарю юного филолога» и познакомьтесь со статьей «Лингвистика текста».

Молодостью лингвистики текста объясняется тот факт, что понятие «текст» совсем недавно введено в школьную программу. Но сегодня оно есть, и владение им обязательно для учителя начальных классов, поэтому рассмотрим его подробнее.

? Какие признаки понятия Вы могли бы вывести из приводимого ниже определения?

«Связный текст понимается обычно как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора» (Николаева. — 1978. — С. 6).

Общепринятого определения понятия «текст» в лингвистике пока нет. Однако большинство лингвистов выделяют такие признаки текста: 1) наличие группы предложений; 2) их смысловая связность: а) единство предмета речи, т. е. темы, б) наличие основной мысли и ее развития; 3) структурная связность предложений.

? Какие из этих признаков нашли отражение в приведенном выше определении?

З а д а н и е 16. Найдите в учебниках русского языка Т. Г. Рамзаевой определения понятия «текст». Выделите признаки, введенные в эти определения в разных классах.

Понимание отличительных особенностей текста позволяет достаточно четко определить те умения, которые важно формировать у младших школьников в ходе учебной работы.

З а д а н и е 17. Попробуйте сформулировать эти умения, после чего еще раз обратитесь к общему перечню умений, необходимых для речевой деятельности (см. с. 234 пособия), и выделите те, которые непосредственно вытекают из особенностей текста.

Понимать тему текста, раскрывать ее в своем высказывании, понимать основную мысль «чужой» речи, а также осознавать ее и развивать в своей, располагать предложения в нужной (по логике мысли) последовательности и связывать их между собой — вот те умения, которые следует формировать у школьников с самого начала процесса совершенствования их речевой деятельности.

З а д а н и е 18. Перед Вами сочинения (или фрагменты сочинений) учащихся II класса, написанные после осенней экскурсии. Проанализируйте их с точки зрения названных признаков текста и решите, об отсутствии каких умений эти примеры свидетельствуют.

1. Парк осенью.

Вчера мы были на прогулке в парке. Сначала мы собирали листья. Они все разные и очень красивые. Потом мы играли, бегали, прыгали. Мне очень понравилась прогулка.

2. Вчера мы ходили в парк. Там мы нашли ягоды шиповника. Осенью все поспевает. Было прохладно, все кофты надели. Около озера я видел иву. Мы пришли домой довольные и веселые.

3. Вчера мы всем классом ходили в парк. Мы смотрели, как он выглядит осенью. Там было красиво. Хорошо осенью в парке!

4. Осень так красива! На деревьях листья точно золотые. Осень так прекрасна в своем наряде!

Образцы детских сочинений, подобные тем, которые приведены выше, знакомы каждому учителю. В чем же их недостатки?

Первый текст неудачен тем, что в нем предмет речи, объявленный в заголовке, не совпадает с тем, который представлен в самом высказывании. Иначе говоря, текст не о том, о чем сообщает заголовок (он о прогулке, а не о парке осенью).

Недостаток второго сочинения — отсутствие в нем основной мысли, того элемента, который объединяет все предложения в единое целое. Основная мысль для текста — то же, что стержень для хорошо известной всем детской игрушки-пирамидки: выньте стержень — и все колесики рассыпятся. То же происходит и при отсутствии основной мысли: перед нами оказывается не текст, а набор предложений. Приведенный пример — наглядное тому подтверждение.

В третьем тексте и предмет речи един, и основная мысль есть, но эта мысль только высказана, нет ее раскрытия, т. е. нет сведений о том, чем красив осенний парк.

Недостаток четвертого текста тот же, что и предыдущего: слишком маленький шаг в развитии мысли делает ученик (пишет о золотых листьях). Он и сам чувствует, что сказал мало, но, не умея отбирать сведения для развития мысли, он повторяет сказанное, т. е. «топчется на месте».

Эти примеры отчетливо свидетельствуют о том, что детей нужно специально учить построению текста, в том числе учить осознавать предмет речи и основную мысль, а также отбирать сведения, необходимые для раскрытия темы и для развития высказанной мысли.

З а д а н и е 19. Просмотрите соответствующие разделы учебников Т. Г. Рамзаевой, а также книгу «Речь. Речь. Речь». Охарактеризуйте виды упражнений, используемых для формирования у детей представления о тексте.

? В чем методический смысл упражнений такого типа, как: 1) сопоставление одного предложения (например, *Красиво в осеннем лесу!*) и текста из 2—4 предложений, продолжающих эту мысль; 2) сопоставление набора предложений и текста; 3) выявление опорных слов в тексте; 4) анализ заголовка и озаглавливание картинок или текста; 5) анализ детских сочинений, аналогичных приведенным выше?

К характеристике упражнений, направленных на формирование у школьников умений, необходимых для создания высказывания, мы еще вернемся в следующих разделах главы. Здесь же хотелось бы обратить внимание на еще одну разновидность детских ошибок в организации текста.

«Праздничный вечер мы провели очень интересно. Мы с мамой ездили по праздничной Москве. Везде хорошая иллюминация.



Экскурсовод сказал, что высота университета имени Ломоносова 37 этажей. Особенно красив был Новый Арбат. В Измайлове тоже будут строить 50-этажные дома, а в центре Москвы даже 60-этажные. Понравилось мне, как была украшена Тверская улица...

Нетрудно увидеть, что текст «рассыпается» из-за того, что нарушена последовательность предложений. Обычно учителя подобный недостаток объясняют отсутствием плана или отступлением от него. Это, конечно, верно. Но составление плана не самоцель, умение составлять план и придерживаться его — не конечное, а вспомогательное умение.

? На какое умение, имеющее «выход» в речевую деятельность, «работает» процесс составления плана?

Речевые погрешности, аналогичные тем, которая только что рассмотрена, свидетельствуют: ребенок не понимает, что, создавая текст, он должен развить определенную мысль (в данном случае выраженную в первом предложении), позаботиться о логике развития этой мысли, которая и подскажет последовательность предложений.

Одно из распространенных упражнений в работе по развитию речи — это восстановление деформированного текста, т. е. превращение беспорядочно расположенных предложений в текст путем изменения их последовательности.

? Какие действия, на Ваш взгляд, должны осуществить учащиеся, чтобы выполнить подобное задание?

Задание 20. Восстановите последовательность предложений русской народной сказки «Заячьи следы». Как Вы будете ее определять? Если Вы предложите подобное упражнение учащимся, как сформулируете задание? Как будете направлять их действия, преследуя цель не просто правильной расстановки предложений, а обучения обдумыванию их последовательности в тексте?

1. Ни покоя ему, ни сытости. 2. У всякого зверя есть своя защита: у медведя — могучие лапы, у волка — крепкие зубы, у быка и барана — рога. 3. От всякого зверя терпит заяц. 4. Научила зайца нужда свои следы путать, крутить-петлять. 5. А у зайца одна защита — длинные ноги да заячьи горькие слезы.

Проверьте себя: последовательность предложений должна быть следующей: 2—5—1—3—4. Понаблюдайте, во-первых, за тем, как происходит развитие мысли, т. е. что нового каждое следующее предложение добавляет к предыдущему, а во-вторых, как обеспечивается связь предложений друг с другом, какие средства языка в этом участвуют.

Задание 21. Систематизируйте: 1) лингвистические сведения о тексте, полученные Вами при чтении этой части параграфа;

2) перечень умений, которые следует формировать у школьников в связи с работой над текстом; 3) виды упражнений, направленных на формирование этих умений.

#### АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ — «КЛЮЧ» К СТРОЕНИЮ ТЕКСТА

Обратимся к примеру из детского сочинения по картине: «Под березой в тени отдыхает девочка, женщина и пес Шарик. Рядом с девочкой лежит Шарик».

? Как бы Вы исправили недочет, имеющийся в отрывке?

Не торопитесь устранять якобы неудачный повтор слова «Шарик» — поставьте его в начало второго предложения, а сочетание «рядом с девочкой» переставьте в конец. Прочитайте отрывок и решите, исчезла ли погрешность.

Для того чтобы объяснить, почему изменение порядка слов не только помогло устранить недочет, но и прояснило смысл всего отрывка, нужно обратиться еще к одному понятию лингвистики текста — к понятию об актуальном членении предложения (оно уже упоминалось в главе, посвященной синтаксису).

Языковеды сравнивают нашу речь с движением конькобежца (Г. А. Золотова). Чтобы продвинуться вперед, конькобежец одной ногой отталкивается, другой скользит вперед. Так же строится текст. Мы отталкиваемся от того, что уже было сказано, от данного, и делаем шаг вперед в развитии мысли, сообщаем новое, те сведения, ради которых создается предложение. Такое движение осуществляется в рамках текста или его фрагмента, но участвует в движении мысли каждое предложение. Именно внутри предложения выделяются названные части — «данное» и «новое». Членение предложения на эти части: на то, что при соответствующем коммуникативном намерении является исходным пунктом высказывания, и то, что сообщается, — получило название **актуального членения предложения**.

Задание 22. Перечитайте, что сказано об актуальном членении предложения на с. 216.

То, что мы условно назвали в предложении «данным», в лингвистике называется **темой**, а то, что «новым», — **ремой**. Мы будем в дальнейшем пользоваться терминами «данное» (Д) и «новое» (Н), чтобы не возникало наложения соотносительных, но различных понятий: тема текста и тема предложения.

Задание 23. Чтобы понять, от чего зависит актуальное членение предложения и как оно выражается в речи, наблюдайте за построением выделенных предложений.

1) Проснулся я от крика. <sup>Д</sup>Кричал <sup>Н</sup>дядя. — Я увидел дядю.  
<sup>Д</sup>Дядя <sup>Н</sup>кричал, <sup>Д</sup>размахивал <sup>Н</sup>руками... 2) — <sup>Д</sup>Я <sup>Н</sup>дежурная, — объясняет Маруся. — <sup>Д</sup>Дежурная <sup>Н</sup>сегодня я, — сердится Галя.

? Почему одни и те же слова (*кричал, дядя, я, дежурная*) являются то «данным», то «новым»? Объясните, как происходит развитие мысли в рассмотренных мини-текстах. За счет чего, «данного» или «нового», развивается мысль? Благодаря какой части связываются предложения в единое целое?

Актуальное членение предложения не нужно путать с членением его на подлежащее (или группу подлежащего) и сказуемое (группу сказуемого). Актуальное членение — это членение смысловое, а выделение подлежащего и сказуемого — членение структурное, грамматическое.

? Какие члены в подчеркнутом предложении входят в состав «данного», а какие — «нового»?

«Утром по влажной от росы дорожке шла птица. Она шла неторопливо, изредка поглядывая на меня темным круглым, как бусинка, глазом».

Как видите, подлежащее и сказуемое могут вместе составлять «данное», а второстепенные члены — быть ядром предложения, главным в сообщении.

Задание 24. Вспомните (если нужно, перечитайте с. 216—218) о соотношении коммуникативного и структурного членения предложений, о предложениях коммуникативно нечленяемых. Еще раз взвесьте в рекомендации относительно выбора материала для разбора по членам предложения.

Теперь вернемся к порядку слов в предложении и его роли в построении текста, в развитии мысли.

На приведенных примерах Вы уже могли убедиться в том, что именно порядок слов (а в устной речи еще и интонация) является выразителем актуального членения предложения.

? Во всех рассмотренных ранее примерах слова, составляющие «новое», стоят в начале или в конце предложения?

В русском языке в спокойной монологической речи принято «новое» (рему), т. е. ту часть, за счет которой происходит развитие мысли, помещать в конце предложения: Вспомните расположение слов в предложении о девочке и Шарике. Новая информация (для данного контекста) заключена в сочетании «рядом с девочкой», именно эти слова и должны стоять в конце отрывка. Перемещение их в начало затуманило смысл, создало препятствия на пути восприятия мысли.

Задание 25. Исправьте детские недочеты, дайте лингвистическое обоснование правки.

1. Передо мной картина «Клубника и белый кувшин». Главное здесь клубника. На простой сероватой скатерти разложена клубника. Она очень красива. 2. На лето Юра и Миша приехали в деревню. Пошли проводить любимые места ребята.

О том, что порядок слов в предложении произволен, что он зависит от замысла автора, определяется логикой развития мысли, нужно помнить всегда, когда мы исправляем детские работы, когда предлагаем задания на составление предложений из набора слов. Попутно заметим, что упражнения названного типа должны учить устанавливать связи слов и порядок слов не «вообще», а для наилучшего выражения определенной мысли, в определенном контексте. Поэтому целесообразно, предлагая учащимся составить из слов предложение, задавать им тот контекст, в который это предложение должно вписаться.

Чтобы убедиться в правильности высказанной рекомендации, попробуйте сами выполнить несколько заданий.

Задание 26. 1. Составьте из данных в скобках слов предложение так, чтобы оно развивало мысль, высказанную в предыдущем предложении. Объясните построение предложений с точки зрения теории актуального членения предложения.

1) Вечером в избушке становилосьлюдно и шумно. Рыбаки ужинали, рассказывали были и небылицы, щелкали орехи (*Васютка, рыбаки, орехи, снабжать*). 2) Алина подошла к Лева. И Лева пошел танцевать, хотя он танцевать не умел (*его, учить, Алина*).

2. К каждому из предложений выберите его продолжение. Аргументируйте.

1) Вот небольшое здание, где когда-то размещалась школа. ...

2) Возле небольшого здания, где когда-то размещалась школа, возвышается скульптурный портрет космонавта. (В этой школе учился будущий космонавт; В этой школе будущий космонавт учился.)

3. Один из приведенных ниже фрагментов текста принадлежит писателю А. Цессарскому. Выберите авторский вариант, учитывая ту ситуацию, которую он описывает: в повозке стоял бидон с молоком, на дне которого была мина. Выбор обоснуйте, опираясь на теорию актуального членения предложения.

1) Въехали в город. Повозка запрыгала, затарахтела по разбитой булыжной мостовой. 2) Въехали в город. По разбитой булыжной мостовой повозка запрыгала, затарахтела.

? Считаете ли Вы возможным проведение таких упражнений в начальных классах? Если да, то где в курсе русского языка видите возможности для их выполнения?

Задание 27. Проанализировав учебники русского языка, выберите упражнения, при выполнении которых можно наблюдать за развитием мысли в тексте, учить развивать мысль, правильно используя порядок слов.

Пока мы говорили лишь об одном варианте построения предложений, при котором слова, несущие новую информацию, располагают в конце предложения. Это, как отмечалось, делается в



спокойной монологической речи. Но если говорящий или пишущий хочет особо выделить новые сведения, он может перенести соответствующие слова на первое место. Это эмоциональное выделение, которое должно быть всегда оправдано смыслом! Рассмотрим, например, предложение из «Азбуки»: *Красивы русские леса!* Именно слово *красивы* несет на себе основную нагрузку. В неэмоциональной речи оно стояло бы, как это принято, в конце предложения: *Русские леса красивы*. Но для большей эмоциональности высказывания слова выносятся в начало предложения. При этом меняется интонация, что в данном случае передается на письме восклицательным знаком.

З а д а н и е 28. Перед Вами два маленьких фрагмента из повести «Детство Никиты» А. Н. Толстого. Выделенные предложения в них «испорчены». Чтобы вернуть авторский вариант, нужно сделать порядок слов более эмоциональным, экспрессивным. Для этого в каждом из подчеркнутых предложений найдите слова, заключающие в себе новую для текста информацию, ту, благодаря которой происходит движение мысли, и перенесите соответствующие слова в начало предложений. (При этом может меняться расположение слов внутри как «данного», так и «нового».)

1. Вырыв пещерку, Никита влез в нее, втащил скамейку. Такой чудесной скамейки нет ни у кого из мальчишек. 2. В комнату просунулась голова в очках с торчащими рыжими бровями, с ярко-рыжей бородкой. Человек с рыжей бородкой — Никитин учитель Аркадий Иванович. Этот Аркадий Иванович был удивительно расторопный и хитрый человек.

З а д а н и е 29. В упражнениях учебника русского языка для начальных классов найдите тексты, включающие предложения с эмоциональным порядком слов. Докажите, что он действительно экспрессивный, объясните смысл его использования. Обобщая все сказанное об актуальном членении предложения, сделаем следующие методические выводы:

1. Теория актуального членения предложения является основой для работы над умением развивать мысль в тексте. Важно помочь учащимся осознать, что мысль в тексте должна развиваться, а для этого надо, чтобы каждое предложение содержало новое сообщение, новые сведения о предмете речи.

2. Средством выражения актуального членения предложения в устной речи является интонация, поэтому необходимо учить младших школьников выделять при помощи интонации главную коммуникативную часть предложения.

3. Теория актуального членения создает лингвистическую базу для работы над порядком слов в предложениях. Пользуясь «правилами» расположения «данного» и «нового», учитель может более грамотно организовать работу над деформированными предло-

жениями, может более осознанно исправлять погрешности, связанные с порядком слов, поощрять уместное употребление инверсии.

Какие вопросы по теории актуального членения предложения и ее использованию в методике развития речи младших школьников у Вас возникли?

Теория актуального членения предложения помогает нам понять, как осуществляется развитие мысли в тексте. Происходит это благодаря «новому» в каждом из предложений. А как обеспечивается структурная связность текста?

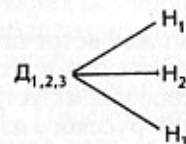
Лингвистами установлено, что «скрепляются» предложения с помощью «данных» каждого из них. При этом связь может быть последовательной или параллельной. При последовательной возникает своеобразная цепочка: то, что было «новым», в следующем предложении становится «данным», к нему добавляется «новое», оно опять становится «данным» и т. д. Например: *В то лето я жил в маленьком северном городе. Город стоял на берегу реки. По ней плыли белые пароходы, грязно-бурые баржи, длинные плоты.*

При параллельной связи возникает как бы «пучок» мыслей: в нескольких предложениях «данное» одно, а «новое» в каждом свое.

Например: *Москва — столица России. Это политический, культурный и промышленный центр страны. Москва — крупный транспортный узел.*

Сравните две схемы. Какая из них отражает сущность последовательной связи, а какая — параллельной?

$$Д_1 — Н_1 — Д_2 = Н_1 — Н_2 — Д_3 = Н_2 — Н_3 \dots$$



Как видно из схем, в «данном» каждого предложения повторяется «новое» или «данное» предыдущего предложения.

Учителю важно понимать, что необходимость повторения каких-то сведений создает объективные предпосылки для появления повторяющихся слов. Всегда ли такое повторение следует считать недочетом или нет? Если это недочет, то как избежать его?

И при параллельной, и при последовательной связи в «данном» предложений наряду с повторяющимися словами могут использоваться синонимы и местоимения.

Употребление местоимения — наиболее распространенный способ предупреждения повтора-недочета. Но использование место-

имения возможно не всегда: оно может породить неясность речи, не обеспечить должную точность.

?

Можно ли рассказать, например, о глаголе как части речи, не повторяя этот термин? Удачно ли местоимение в таком контексте: *Я видела детей с шарами. Они были красные, синие, зеленые?*

Как видим, повторяющихся слов нередко нельзя избежать. Так, чаще всего оправдано повторение терминов в научной речи, возможно, и в разговорной. В художественном стиле повтор может служить средством усиления выразительности, повышения экспрессии, эмоциональности. Чаще всего это бывает при параллельной связи предложений.

?

Нужно ли, на Ваш взгляд, устранять повтор в следующем детском тексте?

...На поляне зеленела травка. А из травки выглядывали золотые фонарики цветов. Выглядывали и светили нам, как маленькие солнышки.

Какую роль выполняет повтор — только строевую или еще и эмоциональную?

Сведения об особенностях связи предложений в тексте могут быть полезны учителю как при проверке детских сочинений и изложений, так и в работе по предупреждению повторов.

Анализируя детские высказывания, совершенствуя речь учащихся, надо исходить из того, что, во-первых, повтор не всегда недочет, во-вторых, ни местоимение, ни синонимы нельзя считать универсальным средством, участвующим в связи предложений. Целесообразно привлекать внимание школьников к различным средствам языка, выявлять уместность того или иного из них в конкретном тексте.

Попутно заметим, что повтор слов может встречаться не только в тех частях предложения, которые участвуют в их «сцеплении». Примеры различных погрешностей и способы их устранения показаны в пособии «Методика преподавания русского языка» (1988. — С. 123. — Задачи 15, 16).

Задание 30. Просмотрите прочитанную часть главы, посвященную характеристике понятия «текст». Назовите проанализированные в ней вопросы — это поможет Вам более отчетливо представить себе содержание обсуждаемой проблемы, логику ее раскрытия.

В программе для начальных классов в связи с понятием «текст» упоминается понятие «части текста». Какое лингвистическое содержание скрывается за этим термином?

Частями текста именуются различные объединения предложений, проведенные по определенным принципам. Одно из таких объединений — абзац.

## АБЗАЦ КАК ЧАСТЬ ТЕКСТА

Как правило, раскрытие предмета речи, т. е. темы высказывания, складывается из раскрытия отдельных ее частей. Часть темы текста носит название подтемы или микротемы, а часть текста, в которой раскрывается микротема, называется абзацем.

Абзац имеет определенное строение: зачин или начало, разработку или развитие мысли, концовку или конец. Структура абзаца видна на таком примере:

Ему все давалось легко. Запускали мальчишки змея во дворе — выше и дальше всех взвивался в небо Петин змей. Игнали в городки — труднейшие фигуры выбивал биткой Петя. Он же был самым лучшим исполнителем в домашних спектаклях, сам превосходно делал декорации, пел, плясал, хорошо декламировал, но учился из рук вон плохо — не потому, что был не способен, а просто ленился. Однако с детства появилась у него страсть к рисованию (Н. Кончаловская).

Первое предложение — это зачин, в котором заключена основная мысль отрывка; второе, третье, четвертое — разработка мысли, высказанной в зачине; последнее — концовка, которая показывает, что микротема исчерпана. Одновременно эта концовка является зачином следующего абзаца — здесь содержится микротема, которая будет в нем разрабатываться.

В речевой практике возможны различные отступления от такой классической структуры. Иногда может отсутствовать концовка. Это бывает оправдано в тех случаях, когда мысль, выраженная в начале, основной частью абзаца полностью исчерпана и нет необходимости специально оформлять ее окончание. Иногда в абзаце может отсутствовать начало, но тогда основная мысль отрывка будет сформулирована в конце.

Для речевой работы в начальных классах очень часто (особенно на первых этапах обучения) используются тексты, равные абзацу, поэтому наблюдение за построением готового текста, а также обсуждение структуры создаваемого высказывания — это фактически обучение организации абзаца.

Задание 31. Просмотрите «Букварь», «Азбуку» или учебник русского языка того класса, в котором Вы работаете. Охарактеризуйте несколько текстов с точки зрения строения абзаца. Какие же вопросы важно иметь в виду, работая с абзацем?

Прежде всего следует учить школьников осознавать основную мысль своего высказывания, формулировать ее в зачине или в концовке и развивать в основной части текста-абзаца.

Чтобы лучше представить себе содержание и способы проведения подобной работы, выполните несколько упражнений. Если сочтете целесообразным, разработайте подобные упражнения для учащихся своего класса.

1. Познакомьтесь с фрагментом текста. Определите его основную мысль. Удалось ли автору провести ее? Соответствует ли о-



новая часть абзаца его началу? Какие исправления Вы внесли бы в отрывок?

Осенью эта поляна кажется сказочной. Листья начали менять свою окраску. Как осенний дождь, падают они, устилая землю. Земля стала разноцветной: где желтой, где зеленой, а где даже красной. Осенью мы часто тренируемся здесь. Бежать по золотистому ковру легко и приятно.

2. Прочитайте предложения. Как Вы думаете, могут ли они быть началом абзаца? Есть ли в каждом из них мысль, которую можно развить? В каких словах она заключена? Сделайте наброски текста, продолжая один из зачинов.

1) Ну и красавица моя кошка! 2) Какой забавный мой Барсик! 3) Какой дружный наш класс!

3. Перед Вами небольшой текст (равный абзацу). Определите, какие части абзаца в нем есть, а какой недостает. Придумайте предложение, которое можно было бы использовать в качестве недостающей части. Проследите за собой: какие действия Вы будете выполнять, прежде чем начнете составлять предложение.

Она тотчас усвоила, что в холодильнике для нее хранится еда — ее собственность, которую почему-то от нее незаконно спрятали. Мурка ложится на спину, просовывает голову под холодильник, передними лапами с силой открывает дверцу холодильника и начинает там хозяйничать. Если ей в этот момент мешают, она ворчит и кусается.

Текст, в том числе и детский, может быть и более сложным по своей структуре — состоять не из одного, а из нескольких абзацев. В таких случаях для раскрытия темы (основной мысли) ее сначала нужно расчленить на части, но изложить мысли важно так, чтобы в результате получилось единое целое. Этому тоже нужно специально учить.

? Как называется традиционный вид работы, предполагающий деление темы на микротемы с последующим озаглавливанием частей?

Проводя соответствующее обучение, важно показать учащимся, что части текста должны быть связаны между собой, и прежде всего по смыслу — подчиненностью общей теме и основной мысли. 3 а д а н и е 32. Проанализируйте план сочинения на тему «Краски золотой осени». Все ли указанные подтемы соответствуют общей теме? Исключите пункты плана, раскрытие которых «уведет» от заданной темы.

1. Осенние березы. 2. Яркая рябина. 3. Осины. 4. Зеленые елочки. 5. Осенние работы в полях. 6. Сборы птиц в дорогу.

Работая над абзацем, следует обращать внимание учащихся на то, как выделяется абзац в письменной речи и в устной. В устной речи каждый абзац выделяется интонацией, в письменной — красной строкой.

Абзац — не единственное объединение предложений, которое может быть выделено в тексте.

? Еще раз уточните, по какому признаку предложения группируются в абзацы.

Внутри текста предложения могут объединяться не только конкретным предметом речи, но и определенным типовым содержанием.

#### ТИПЫ РЕЧИ КАК ФРАГМЕНТЫ ТЕКСТА С ОПРЕДЕЛЕННЫМ, ОБОБЩЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

В процессе речи нам приходится говорить то о последовательно сменяющихся друг друга действиях, то о признаках предметов, места, о состоянии окружающей среды или человека, то о причинах или следствиях тех или иных свойств, явлений, то о своей оценке чего-либо. В связи с этим в наших высказываниях обнаруживаются группы предложений с определенным значением. Например, можно встретить (и создать еще) множество фрагментов текстов, в которых говорится о признаках самых разных предметов (цветов, плодов, животных, бытовых и учебных вещей, орудий труда и т. д.). В этих фрагментах, несмотря на различие предметов, о которых идет речь, а следовательно, и их признаков, выявляются одинаковые черты. Это прежде всего общее для всех таких текстов значение: предмет и его признаки. К таким текстам (фрагментам) можно поставить один и тот же обобщенный вопрос: к т о (ч т о) — к а к о й?

Также можно найти множество отрывков, в которых будет говориться о действиях различных субъектов (людей, зверей, птиц и т. п.). Они тоже, несмотря на различие в конкретном содержании, будут передавать общее значение последовательности действий, а следовательно, будут отвечать на одинаковый вопрос: к т о (когда, в какой последовательности) — ч т о д е л а л? Такие обобщенные значения, свойственные группам текстов, называют т и п о в ы м и. Типовыми являются, например, следующие значения: предмет и его признаки, предметы и их местоположение, субъект и его действия, субъективная оценка чего-либо и др.

Фрагменты текста определенного типового значения принято называть т и п а м и р е ч и. Следовательно, под типами речи мы будем понимать фрагмент текста, характеризующийся определенным типовым значением. Среди типов речи выделяют: описание предмета, описание места, повествование, рассуждение, фрагменты со значением субъективной оценки и др.

Названные типы речи можно разделить на две группы. Одну составляют такие, в которых находит отражение сама наша действительность: предметы, признаки, действия и т. д., а другую — те, в которых отражаются мысли человека об этой действительности: о причинах и следствиях предметов, свойств, действий, дается их объяснение, оценка.

Типовое значение фрагментов текста, содержанием которых является окружающая нас действительность, неодинаково: в описании (места, предмета, состояния) разные стороны действительности отражаются в статике, а в повествовании — в динамике.

Чтобы отчетливее представить себе все сказанное о типах речи, выполните следующее задание.

**З а д а н и е 33.** Прочитайте тексты. Представьте, что Вам нужно рассказать о котах не словами, а с помощью фотоснимков. Содержание каких высказываний Вы смогли бы передать при помощи снимков, а каких — нет? Почему? Содержание какого высказывания Вы можете отразить на одном снимке, а в каком случае Вам придется сделать несколько снимков? Почему?

1. Познакомившись с Красавицей, никто не рискнул бы употребить сравнение: ласковая, как кошка. Никому не позволяла она себя потрогать или погладить. 2. Какой у меня замечательный кот! Просто чудо! Я его очень люблю. 3. Подле тумбочки с приемником кот поднял голову в надежде, что его подсадят. Не дождался, поглядел на людей через плечо с укоризной и вдруг непостижимо легко вознесся вверх. Помедлил чуть, а затем швырнул свое холеное тело на полированную крышку так, будто сперва шубу разстлал, а потом уже лег на нее сам (Р. Достян). 4. Есть у меня кот — серый в черных пятнышках, как в бусинках. Зовут его Василий Васильевич. Толстый кот. Уши у него круглые. На каждой лапе по пяти кривых когтей. Да зубы как иголки острые (по Е. Чарушину).

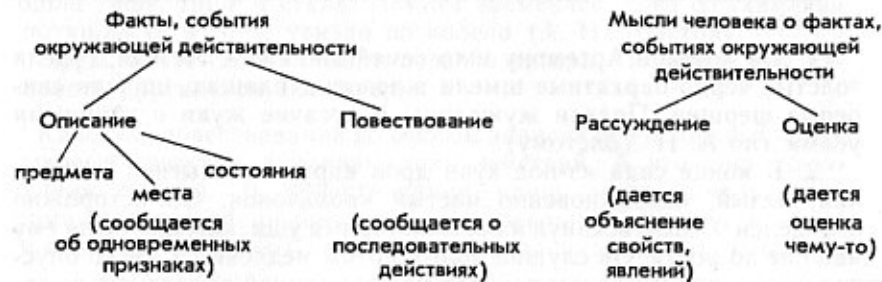
Сравните прочитанные тексты и решите: в каком говорится о признаках предмета, в каком — о действиях, в каком — объясняется факт. Какой из вопросов: какой предмет? Что делает предмет? Почему? — можно поставить к тому или иному тексту? Что общего между вторым и четвертым текстами? Чем они различаются? Сообщено ли во втором тексте о признаках предмета или только дана его оценка? К какому типу речи относится каждый из текстов?

К созданию приема «фотографирования» методистов подтолкнула О. А. Нечаева, которая сравнивает описание с картиной, исполненной кистью художника (см.: *Нечаева.* — 1970. — С. 39). Упоминание о подобном приеме: передача содержания текста на одной картинке (для описания) или на нескольких (для повествования) — есть в статье Н. А. Пленкина (*Пленкин.* — 1977. — С. 54). Однако сопоставление с фотографией представляется более удачным, поскольку выражение «рисует картина» принято методикой стилистики и дается как признак художественного стиля (см. об этом дальше).

Этот прием помогает лучше понять специфику типовых значений текстовых фрагментов. Так, возможность передать содержание с помощью снимков свидетельствует о том, что в тексте говорится о фактах, событиях, т. е. об окружающей нас действительности. Невозможность воспользоваться фотоснимками убеждает в

том, что содержанием текста являются мысли, логические связи между предметами, обобщения, сделанные человеком. Кроме того, оценивая возможность представить содержание текста одним снимком или несколькими, мы делаем очевидным такой признак описания, как статичность (сообщается об одновременных признаках), и такой признак повествования, как динамичность (сообщается о сменяющих друг друга действиях).

Обобщенно характеристику различных типов речи можно представить в такой схеме:



Как Вы считаете, какие типы речи актуальны для речевой практики младших школьников, в частности какие им приходится создавать в ходе учебной речевой деятельности? Подтвердите свой ответ примерами.

**З а д а н и е 34.** Проанализируйте объяснительную записку к программе по русскому языку. Какие рекомендации, связанные с понятием «тип речи», в ней содержатся?

Как уже говорилось, в жизни нам постоянно приходится создавать и воспринимать высказывания различных типов. Каждое типовое значение предполагает для своего выражения использование определенных средств языка. Знания о типах речи, различных способах выражения типового значения, об особенностях употребления языковых средств позволят учителю более целенаправленно обогащать речь учащихся.

Что же о построении каждого типа речи должен знать учитель начальных классов?

Рассмотрим несколько типов речи, особенно актуальных для речевой практики младших школьников.

### Повествование

Что Вы уже знаете об этом типе речи?

**З а д а н и е 35.** Познакомьтесь с двумя текстами, один из которых — повествование. Какой? Докажите. Назовите, к какому типу речи относится другой текст. Аргументируйте свой ответ. Проверьте себя, воспользовавшись приемом «фотографирования». (Помните: обилие глаголов — это еще не доказа-



тельство того, что текст является повествованием. При определении типа речи следует ориентироваться прежде всего на обобщенное значение фрагмента.)

Понаблюдайте за построением текста-повествования: проследите, как происходит развитие мысли (для этого в каждом из предложений выделите «новое», решите, что оно обозначает); установите, какими средствами языка обозначены действия; какова роль так называемых приглагольных определителей; во всех ли предложениях назван предмет, совершающий действия, какими словами автор подчеркивает последовательность действий.

1. На помощь Артемену шло семейство ежей. Летели, гудели толстые черно-бархатные шмели в золотых плащах, шипели свирепые шершни. Ползли жужелицы и кусачие жуки с длинными усами (по А. Н. Толстому).

2. В конце сада из-под кучи дров вдруг вышмыгнул маленький, белый, необыкновенно чистый крольчонок. Он осторожно огляделся. Потом вскинул и оставил торчком уши, которые были ему явно не по росту. Он слушал долго, потом медленно и мягко опустил уши, и они мостиком повисли над его спиной от затылка до самого хвостика. После этого крольчонок заработал носом. Он ощущал воздух как что-то твердое и определенное. Потом потянулся к листьям (Р. Достян).

Обучая построению повествования, важно учитывать те трудности, которые испытывают школьники. В большинстве случаев эти трудности объективно обусловлены — они скрыты в самой структуре повествования. Так, тот факт, что в «данном» называется один и тот же предмет, совершающий действия, уже предрасполагает к появлению повтора-недочета. (Один из способов избежать его — опустить указание на предмет.) Вероятен повтор и при использовании в «данном» слов, подчеркивающих последовательность действий (*потом, затем*), а также глаголов со значением начала действий (*начали, стали*).

З а д а н и е 36. Приведите примеры подобных погрешностей из письменных или устных высказываний учащихся Вашего класса. Можете ли Вы теперь охарактеризовать их лингвистическую сущность?

Языковая бедность детских повествований обычно обусловлена тем, что учащиеся не умеют детализировать действия, не умеют расчленять их на составные части. Этому нужно специально учить. Среди видов упражнений должен занять важное место и анализ текстов, причем полезным оказывается анализ не только образцовых высказываний, но и нуждающихся в совершенствовании.

З а д а н и е 37. Перед Вами два текста на близкую тему. Найдите в них повествовательные фрагменты. В каком тексте действия мальчика передаются подробнее? Чего достигает этим автор?

Какие средства языка использованы для обозначения действий? Какие слова помогают лучше представить рисуемую картину?

1. Я пошел на горку. Горка была ледяная, крутая и длинная. Я нашел картонку и начал кататься. Хорошо катался. Только трудно забираться на горку.

2. Никита спустил скамейку на снег, сел на нее верхом, крепко взялся за веревку, оттолкнулся ногами раза два, и ... Вниз, все вниз. Скамейка пронеслась по воздуху и скользнула на лед. Пошла тише, тише и стала. Никита засмеялся, слез со скамейки и потащил ее в гору, увязая по колено (А. Н. Толстой).

Представьте себя на месте первого автора. Помогите ему нарисовать картину спуска с горы.

Качество повествований во многом зависит от умения выбирать языковые средства для называния действий. А это достаточно трудная задача. В повествовании чаще всего используется форма глаголов прошедшего времени совершенного вида. Именно эти глаголы позволяют передавать последовательность действий.

?

Какая глагольная форма была основной в приведенном выше тексте о крольчонке?

Чтобы придать тексту большую выразительность, в ряду с глагольными формами прошедшего времени совершенного вида могут употребляться и другие. Так, глаголы прошедшего времени несовершенного вида дают возможность выделить одно из действий, подчеркнув его длительность. Обычно при этом значение длительности усиливается словом «долго». Глаголы настоящего времени позволяют представить действие как бы происходящим на глазах читателя или слушателя; формы глагола будущего времени совершенного вида с частицей «как» (*как прыгнет!*), а также формы типа «хлоп!», «прыг!» помогают подчеркнуть стремительность, неожиданность того или иного действия.

З а д а н и е 38. Охарактеризуйте глагольные формы, которые используют авторы для называния действий. Объясните их сочетание. Обратите внимание на то, как авторы детализируют действия, какие из них особенно выделяют.

1. Старый мерин подошел к воде, долго ее нюхал, но пить не стал. Потом он осторожно пошел в воду (К. Паустовский).

2. Я стал гладить Яшкину лапу и думаю: совсем как у ребеночка. И пощекотал ему ладошку. А ребеночек-то как дернет лапку — и меня по щеке. Я и мигнуть не успел, а он надавал мне оплеух и прыг под стол. Сел и скалится (Б. Житков).

Проведение наблюдений за построением повествований (за отбором сведений, конкретизацией действий, использованием глагольных форм, построением предложений с опущенным названием действующего лица, другими способами предотвращения повто-

ров-недочетов) полезно и возможно проводить как на уроках русского языка, так и чтения. Такая работа важна не только для обучения созданию повествовательных текстов, но и для развития у детей чувства языка, воспитания внимания к слову, совершенствования способности осознанно воспринимать текст.

**З а д а н и е 39.** Найдите в учебниках русского языка и в книгах для чтения тексты, содержащие повествовательные фрагменты. Выберите те, на которых можно было бы провести соответствующие наблюдения.

**З а д а н и е 40.** Прочитайте детское сочинение-повествование. Обратите внимание на умелую детализацию действий, на удачное построение некоторых предложений с опущенным «данном». Какие глагольные формы использует автор? Можно ли сделать текст более выразительным, воспользовавшись другими формами? Запишите текст в улучшенном виде.

Однажды я собрался ловить рыбу. Перешел болото и сел около пляжа. Просидел час, другой, а рыба так и не клюнула. Вынул я тогда удочку из воды и увидел, что на ней крючка нет. Привязал я другой крючок. Опять стал сидеть и ждать. Потом у меня клюнуло. Вытащил я удочку из воды, а там щучка. (Выполняя задание, помните: текст станет более выразительным в том случае, если будет произведена замена не всех форм, а лишь некоторых, тех, которые называют особо значимые действия.)

Использование в повествовании различных глагольных форм иногда приводит к появлению речевых недочетов — к смешению видо-временных форм. Примеры таких ошибок даны ниже.

**З а д а н и е 41.** Объясните ошибки и исправьте их. Решите, следует ли работать над предупреждением подобных ошибок с учениками Вашего класса.

1. Люба собирает ромашки, а потом сплела венки. 2. Мальчик быстро поднимался, отряхнул одежду и побежал дальше. 3. В школьной мастерской ребята делают домики для птиц. Эти домики они повесили в парке.

В речевой практике младших школьников часто возникают ситуации, требующие создания не только непринужденных, эмоциональных, красочных повествований, но и сугубо деловых типа: «Как убирать класс», «Как решить задачу», «Как играть в ...», «Как сделать...». Учителю необходимо знать правила построения подобных высказываний.

Одной из форм, используемых для обозначения действий в деловом повествовании, является форма настоящего времени 3-го лица со значением «так делают, так принято делать» (*берут, кладут, отрезают*). Могут использоваться и другие формы, например слова «надо, нужно, необходимо, следует» + неопределенная форма глагола (*надо взять, нужно положить*); форма 1-го лица мн. ч. (*берем, отрезаем*) и т. д.

При создании деловых повествований большие трудности у детей вызывает не только выбор глаголов, но и использование слов

для подчеркивания последовательности действий. Важно следить, чтобы младшие школьники пользовались для этих целей всем возможным арсеналом средств: *потом, затем, после этого, во-первых, во-вторых, прежде всего, наконец* и др.

**З а д а н и е 42.** Просмотрите прочитанный материал о повествовании. В виде тезисов сформулируйте положения, которые, на Ваш взгляд, имеют особую практическую значимость. Выделите сведения, которыми следует пополнить Вашу методическую картотеку. Из выполненных заданий выделите те, которые можно взять за основу при организации работы с младшими школьниками. Внесите их в картотеку, определяя назначение и место использования.

Повествование — это, пожалуй, тот тип речи, который в силу возрастной активности, деятельности характера младших школьников привлекает их больше других, чаще других создается ими в живой речевой практике.

К описаниям учащиеся начальных классов менее восприимчивы, и, как правило, не тяготеют к созданию данного типа речи. Однако постепенно описательные фрагменты все больше и больше попадают в поле зрения школьников, начинают встречаться в их высказываниях, поэтому учителю необходимо о таких текстах иметь хотя бы общее представление. Из всех разновидностей описания (предмета, места, состояния среды, состояния человека) в первую очередь остановимся на описании предмета. Современная программа для начальных классов предусматривает обучение младших школьников созданию высказываний такого типа.

### Описание предмета

**З а д а н и е 43.** Вернитесь к началу параграфа о типах речи и систематизируйте все, что Вы знаете об описании предмета.

Описание предмета (под предметом понимается не только вещь, но и всякий материальный объект, в том числе и растение, животное, человек) создается для того, чтобы охарактеризовать этот объект, т. е. сообщить о присущих ему признаках. Во фрагментах с типовым значением «предмет и его признак» именно сведения о признаках являются главными, т. е. составляют ту информацию, ради которой строится фрагмент. Указание на признаки — это «новое» предложений; в «данном» же называется сам предмет или его части, отдельные детали. Выразительность описания в значительной мере зависит от того, удастся ли говорящему или пишущему, во-первых, вычленив характерные детали предмета, во-вторых, увидеть их главные или наиболее яркие признаки, а в-третьих, найти точные слова для обозначения этих признаков.

Одна из важнейших задач обучения в начальных классах — это обогащение речи школьников, в том числе повышение ее образности. Чтобы успешно решить эту задачу, учителю необходимо иметь в виду, что в художественном описании предмета



используются не только прилагательные, но и глаголы, существительные, наречия, очень распространены сравнения, различные переносные употребления слов и т. д., т. е. средства, помогающие словами как бы изображать предмет.

**З а д а н и е 44.** Прочитайте тексты. Понаблюдайте, как они построены: что называется в «данном», как происходит развитие мысли, т. е. что нового добавляет каждое из предложений к уже сказанному, какими средствами языка пользуются авторы.

1. У нашего пастуха есть помощник — небольшая собака. Зовут ее Гармошка. Она вся черная, будто из печной трубы вылезла. Одно ухо вверх, другое вниз. Хвост бубликом (Э. Шим).

2. Грибы-опенки растут целыми семьями, толпами. И все будто в солнечном загаре, будто в веселых веснушках. Края шляпок растрескались и завиваются колечком (Э. Шим).

Недочеты детских описаний предмета бывают связаны с тем, что ученики не умеют рассматривать то, о чем говорят или пишут, выделять те детали, части, из характеристики которых сложится общая картина, не умеют вычленять существенные признаки. Местами, опасными с точки зрения возникновения недочетов, в описании предмета являются: «данное» предложений (часто встречается повтор слов, называющих предмет и его части), а также слова-связки между названием предмета и его признаками (дети чаще всего пользуются глаголом *был*).

**З а д а н и е 45.** Перед Вами пример детского описания предмета.

Какие недостатки Вы в нем видите? Как Вы отредактировали бы этот текст?

Мой щенок был совсем маленьким, когда его принесли к нам. Он был очень шустрый и веселый. Щенок был кудрявый, с лохматой мордочкой. Он был ленивый, не любил трудиться.

**?** Какие сведения об описании предмета явились для Вас новыми? Что считаете нужным взять на вооружение?

Одним из увлекательных видов работ, позволяющих учить детей художественному описанию предмета, являются сочинения-загадки. Методику проведения этой творческой работы можно найти в книге «Речь. Речь. Речь» или в статье М. С. Соловейчик (Нач. шк. — 1982. — № 12).

В программе по русскому языку для начальных классов отмечается, что школьники учатся составлять короткие (два-три предложения) устные и письменные зарисовки описательного характера хорошо знакомых предметов и явлений природы, внешности человека и др. В связи с этой рекомендацией хотелось бы обратить внимание учителя на следующее.

О природе, о людях, о животных, о вещах и т. д. можно рассказывать, создавая различные типы речи. Так, о человеке, о животном можно повествовать: говорить о последовательно совершаемых им действиях, можно описывать его, показывать какие-то

признаки внешности, характера, можно соединять эти типы речи. В каждом из названных случаев текст будет строиться по-разному, детям понадобятся различные языковые средства, следовательно, и содержание подготовительной работы должно быть специфичным. Также возможны варианты и в текстах о природе. Например, можно описать заснеженный лес, создав как описание предмета, так и описание места. В первом случае главным будет показ признаков: что — какое? (... елочка похожа ..., а дуб словно ... . Кусты спрятались ... . Снег на ветках ... . Дотронешься, он ... , ...), а во втором варианте необходимо показать расположение предметов (Вышли на опушку и видим: прямо перед нами ... . Слева от ... . А чуть поодаль ...). Описание места может соединяться с описанием предмета. Так часто бывает в различных пейзажных зарисовках.

**З а д а н и е 46.** Обратитесь к одной из книг для чтения. Найдите в текстах фрагменты, относящиеся к различным типам речи. Понаблюдайте за построением этих фрагментов, за их соединением в тексте. Обратите внимание на использование авторами языковых средств.

Знания о строении различных типов речи, о наиболее распространенных их соединениях нужны не столько младшим школьникам, сколько учителю, чтобы, опираясь на эти знания, он мог правильнее отбирать материал для работы, более целенаправленно учить детей как восприятию текстов, так и их созданию.

**?** Какие типы речи могут быть созданы при написании сочинения по картине? Как учесть их специфику при организации подготовительной работы?

**З а д а н и е 47.** В виде тезисов сформулируйте основные мысли, высказанные в части, посвященной описанию предмета.

### Рассуждение

Короткие высказывания типа рассуждения маленькие школьники начинают создавать фактически в первые же дни своего пребывания в школе. «Почему этот звук гласный?»; «Почему вы думаете, что Буратино ошибся?»; «А я считаю, что последний звук в этом слове [н], а не [н']», как говорит Таня. Кто прав?» и т. д. Ответы на подобные вопросы предполагают построение рассуждений — высказываний, в которых устанавливаются причинно-следственные отношения между фактами, дается объяснение явлений и т. п.

**?** Наблюдали ли Вы случаи, когда ребенок понимает существо обсуждаемой проблемы, пытается дать ответ, но не может сформулировать его? В чем видите причину? Часто ли Вам приходится напоминать учащимся: не начинай с «потому что»? А можно ли обойтись без такого напоминания?

Рассуждение, как и любой другой тип речи, имеет свое строение. Знание соответствующих закономерностей, правил облегчает процесс как создания высказываний, так и их восприятия, делает этот процесс подконтрольным, а потому более осознанным. [Познакомить младших школьников со структурой элементарных рассуждений целесообразно уже в I классе.]

Подробную методическую характеристику данного типа речи и работы над ним в начальной школе можно найти в книге «Речь. Речь. Речь». Здесь же мы ограничимся описанием фрагмента из опыта работы учительницы г. Зеленограда И. Ю. Локтионовой. (Уроки разработаны учительницей с опорой на названную книгу.)

В первый месяц обучения, после того как маленькие школьники почувствовали, что иногда им бывает непросто ответить на вопрос учителя, на помощь им приходит Объясняйка и приносит с собой схему:



Эта схема помогает запомнить правило ответа на любой вопрос: 1-я часть — то, что надо объяснить, 2-я — само объяснение. Чтобы части не распадались, их надо скрепить «мостиком» «потому что» или «так как». Объясняйка предлагает детям проверить, будет ли действовать ее правило при ответе на вопросы учителя. Первоклассники с удовлетворением убеждаются, что правило Объясняйки помогает ясно и четко отвечать на вопросы учителя.

Модель построения рассуждения, принесенная Объясняйкой, остается в классе и служит детям надежной опорой при овладении этим типом речи. Элементы схемы съёмные, что позволяет проводить различные наблюдения.

«Можно ли начинать объяснение с *потому что*?» — «Нет, так как *потому что* — это «мостик», он должен на что-то опираться не с одной стороны, а с двух». — «Можно ли первую и третью части рассуждения поменять местами?» — «Можно, но тогда должен измениться и «мостик»: не *потому что* или *так как*, а *поэтому*» и т. д.

Так в наглядной игровой форме знакомятся первоклассники со строением элементарного рассуждения.

Какие методические выводы Вы сделали для себя из прочитанных материалов о повествовании, об описании предмета и рассуждении? Систематизируйте выписки, сделанные Вами для методической картотеки.

З а д а н и е 48. Прежде чем читать дальше, обратитесь к оглавлению, а если нужно, то и просмотрите прочитанный раздел (со с. 238), чтобы восстановить логику изложения материала. Перечислите вопросы, из рассмотрения которых складыва-

лась характеристика лингвистических основ совершенствования речевой деятельности младших школьников. Назовите вопрос, оставшийся для дальнейшего рассмотрения.

#### СТИЛИСТИКА КАК НЕОБХОДИМАЯ БАЗА ДЛЯ РЕЧЕВОЙ РАБОТЫ

Можно ли в реальной речевой практике встретить текст, подобный приведенному ниже? Аргументируйте ответ.  
«Как только выйдешь в узкую дверь со двора, сразу по правой руке росла яблоня, которая у нас называлась липовой...»

Липовые яблоки морозостойки. Это плоды круглой формы, окрашенные в желтый цвет. Их диаметр 7—8 см. Вес 100—120 г. Плоды повышенной сочности с характерным, слегка вяжущим вкусом. Липовая яблоня обильно плодоносит».

Конечно, предложенный материал неестественен. В нем две искусственно соединенные части. Каждая из них создавалась для решения задач, специфичных для определенной сферы деятельности и общения людей.

З а д а н и е 49. Познакомьтесь с авторским продолжением первой части, сравните его с представленным выше. Охарактеризуйте задачи, решению которых служит каждый из текстов. Укажите, в каких книгах Вы могли бы прочитать подобные тексты.

«Липовые яблоки были крупные и прозрачно-желтые. Если посмотреть сквозь яблоко на солнце, то оно просвечивалось, как стакан свежего липового меда. В середине чернели зернышки. Аромат у яблок был чисто медовый. Вкус — невозможно описать. Помню еще, что, когда потрясешь, бывало, спелым липовым яблоком около уха, слышно, как гремят семечки» (по В. Солоухину).

Проанализированный пример помог наглядно убедиться в том, что при одинаковом предмете речи (определенный сорт яблок), в рамках одного и того же типа речи (описание предмета) в реальной речевой практике могут быть созданы высказывания совершенно разные как по отбору сведений, так и по языковым средствам. Приведенный пример является иллюстрацией к положению: в разных ситуациях общения мы пользуемся различными стилями речи, а потому говорим по-разному. **Стиль речи** — это еще одно лингвистическое понятие, без учета которого сегодня нельзя вести речевую работу в школе.

Деятельность человека в обществе очень многообразна. Условно можно выделить ряд типов деятельности, каждый из которых протекает в специфической обстановке, предполагает решение специфических задач. А это, в свою очередь, накладывает отпечаток на характер общения и через него — на характер речевой деятельности. Вот почему лингвистика констатирует: «речи вообще» не существует, речь можно представить как ряд разновидностей, каждая из которых как бы «обслуживает» ту или иную сферу деятельности и общения.



Изучением речи применительно к сферам общения людей занимается сравнительно молодая область лингвистики — функциональная стилистика. Ею выделено пять основных типов деятельности людей, пять типовых сфер общения и **пять стилей речи**: сферу обиходно-бытового общения обслуживает разговорный стиль,

сферу научного общения — научный,  
сферу официально-деловых отношений — деловой,  
сферу общественно-политическую — публицистический,  
сферу искусства слова — художественный.

? Одинаково или по-разному Вы будете, например, выражать просьбу о предоставлении путевки на курорт в частном разговоре и в официальном заявлении? А рассказывать о любимом писателе кому-то из друзей и докладывать на семинаре или на конференции? Почему будут принципиально различными тексты, например, о дубе у Л. Н. Толстого в «Войне и мире» и в справочнике лесовода?

В жизни мы прибегаем к той или иной речевой разновидности в зависимости от условий общения, от того, какие задачи решаем в данный момент: хотим обменяться личными впечатлениями, сообщить какую-то общественно значимую или научную информацию, объяснить ее, передать свое (или чье-либо) видение мира или воздействовать на мысли и чувства других людей. В зависимости от решаемых задач мы и строим высказывание определенного стиля: разговорного, официально-делового, научного, художественного или публицистического. Требования к отбору содержания, к использованию языковых средств в каждом стиле свои; интуитивно чувствуя эти требования и выполняя их, мы и создаем в разных ситуациях (даже при одном предмете речи, в рамках одного типа речи) различные высказывания.

? Какой конкретный методический вывод вытекает из положения о том, что в реальной речевой практике «речи вообще» нет, что в каждом конкретном случае создается высказывание определенного стиля?

Видимо, ответ на этот вопрос очевиден: совершенствуя речевую деятельность детей, необходимо развивать не «речь вообще», а речь разговорную, деловую, художественную и т. д. Но для этого учитель должен отчетливо сознавать, над высказыванием какого стиля речи в тот или иной момент обучения он работает.

До школы актуальным для ребенка был только один стиль речи — разговорный. С началом же школьного обучения в жизнь первоклассника входит и другая речь. Появляется необходимость решать математические, языковые и другие задачи, а следовательно, объяснять, доказывать свое решение, появляется необходимость комментировать, как выполняется та или иная операция, сообщать те или иные правила и т. п. Все эти высказывания тре-

буют обращения к информативной, достаточно строгой и точной, незомоциональной речи. В начальных классах принято не разграничивать научный и деловой стили, а условно называть эту речь **деловой или научно-деловой** (термин «стиль речи» в практике обучения не используется). Данную речевую разновидность необходимо сопоставлять сначала с живой, непринужденной **разговорной** речью, а в дальнейшем — и с эмоциональной, образной (изобразительной) **художественной**.

Подробно о возможном содержании работы и о способах знакомства младших школьников со стилевым расслоением речи (с тем, что «в разных случаях мы говорим по-разному») можно прочитать в книге «Речь. Речь. Речь». Здесь же лишь кратко охарактеризуем особенности тех речевых разновидностей, которые следует иметь в виду при обучении детей в начальных классах.

Говорящий пользуется разговорной речью, если он обращается к кому-то из хорошо знакомых, близких людей, если его задача — поделиться своими мыслями, чувствами, впечатлениями, поэтому разговорная речь непринужденная, эмоциональная.

Деловые высказывания создаются с другой целью: сообщить определенную информацию практического или научного характера, иногда не только сообщить, но и объяснить ее. Это тексты более официальные, строгие, незомоциональные.

Художественная речь позволяет передавать свое видение мира, выражать свое восприятие окружающей действительности. Это речь изобразительная, ее отличает эмоциональность, образность. Если, воспринимая деловые высказывания, мы лишь узнаем какие-то факты, сведения, то разговорные и особенно художественные дают возможность представить себе, как бы увидеть то, о чем человек пишет или рассказывает, почувствовать его отношение к фактам, событиям.

Каждый из стилей предполагает такой отбор сведений, использование таких языковых средств, которые позволили бы наилучшим образом решать поставленную речевую задачу. В формировании у детей умения осознавать свою речевую задачу и подчинять ей организацию высказывания и состоит цель стилевой работы в начальных классах.

Считаем, что на первых порах обучения созданию монологических текстов нет необходимости строго разграничивать для учащихся не только научную и деловую речь, но также разговорную и художественную. Важно показать школьникам, что, создавая высказывания, можно строго, по-деловому, не выражая своего отношения, с о о б щ а т ь какие-то точные сведения, а можно словами р и с о в а т ь все то, о чем хочешь поведать, передавая свое восприятие, свои чувства, свое настроение. Оттого, з а ч е м в том или другом случае мы говорим или пишем, какую из названных задач решаем, зависит то, к а к мы будем строить свою речь: о чем скажем, какими словами воспользуемся, как построим предложения.

**Задание 50.** Познакомьтесь с фрагментом урока в I классе. Какую дидактическую задачу, на Ваш взгляд, решает учитель, к какому выводу он ведет детей? Предложите свой вариант завершения описанной работы.

— Буратино предложил придумать для него математическую задачу — он хочет показать, что научился считать. Выполним его просьбу?

— Я тоже так думаю, но не знаю, как быть. Дело в том, что нас опередил Винни-Пух: он ведь быстро сочиняет. Может быть, сначала прочитаем, какую задачу он составил, а потом придумаем свою?

— Вот задача Винни-Пуха.

В пучке было 9 штук моркови. Одну взяли. Ее почистили и съели. Ну и вкусная морковка! Сколько моркови осталось в пучке?

?

Как называлась часть параграфа, которую Вы только что прочитали? Согласны ли Вы с тезисом, вынесенным в заглавие? Обоснуйте свой ответ.

Из всех рассмотренных лингвистических понятий основными, базовыми, для методики развития речи школьников являются текст, стиль речи, тип речи. Кроме того, для понимания строения, организации текста необходима опора на понятие об актуальном членении предложения.

**Задание 51.** Еще раз уточните, что стоит за каждым из этих терминов, в чем сущность названных понятий и значение для методики развития речи.

Владение этими понятиями необходимо прежде всего учителю, чтобы он мог осознанно вести речевую работу, но некоторые лингвистические знания (конечно, в упрощенном виде) нужны и школьникам, иначе нельзя рассчитывать на становление у них способности сознательно осуществлять речевое поведение и контролировать свои речевые действия.

?

Сообщение каких речевых сведений предусмотрено современной школьной программой и учебниками русского языка для одиннадцатилетней школы? Какие знания предлагает давать учащимся программа «Речь и культура общения» (Нач. шк. — 1990. — № 8)?

**Задание 52.** 1. Просмотрите материалы прочитанного параграфа (со с. 238) и свои выписки. Какой новой лингвистической и методической информацией Вы обогатились? Сформулируйте наиболее существенные, на Ваш взгляд, положения. Если сочтете нужным, подготовьте сообщение для методического объединения о понятиях лингвистики текста и их использовании в школе для повышения эффективности речевой работы. 2. Вернитесь к заданиям, с которыми Вы не справились при первом чтении. Подготовьте вопросы для обсуждения на консультации.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЗДАНИЮ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

**Задание 53.** Познакомьтесь с тем, как оценивает речевые возможности маленького школьника психолог Н. И. Жинкин. На основе собственного опыта общения с детьми подтвердите или опровергните его оценку.

«Ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком в мере своих интеллектуальных потребностей. Он может задать и ответить на простые вопросы, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать... так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. Он плохо пересказывает... Он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами» (см.: Жинкин. — 1966. — С. 12).

В раннем детстве ребенок овладевает речью главным образом путем подражания взрослым. Дальнейшее же ее совершенствование для большей эффективности и результативности требует целенаправленной систематической работы. На этапе школьного обучения в центре внимания должна находиться именно монологическая речь детей — устная и письменная, деловая и разговорно-художественная. Но для того чтобы более осознанно вести обучение монологу, полезно представлять себе, как возникает высказывание, как оно создается. Чтобы разобраться в этом, еще раз обратимся к уже названной работе Н. И. Жинкина.

### О ПРОЦЕССЕ ПОРОЖДЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Толчком к созданию высказывания всегда является потребность человека вступить в речевое общение для решения определенных коммуникативных задач, т. е. для того, чтобы поделиться чем-то, узнать о чем-то, сообщить что-то, возразить, побудить к чему-либо и т. д. Так возникает коммуникативное намерение и вслед за ним определяется общий замысел говорящего: что именно хочу сказать слушателю или читателю, донести до него, в чем убедить.

Замысел в нашем сознании сначала не существует в словах, это некоторое «смутное желание» в виде образов, представлений, своеобразных схем, в виде «кода внутренней речи». Замысел — важнейший компонент высказывания, так как ему, естественно, с учетом предмета речи и ситуации общения будет подчиняться отбор содержания, выбор слов, типов конструкций, порядок расположения членов предложения, в устной речи интонация, окраска голоса и др.

Далее возникший общий замысел начинает разворачиваться (тоже во внутренней речи): намечаются основные вехи высказывания. «Планируя, рассказчик прежде всего должен наметить основ-



ной тезис рассказа, его сердцевину. Потом он подыскивает подходы к этому центру и вступление, в котором могут быть даны намеки на дальнейшее развитие, а возможно, и обещания решить какую-то задачу. После этого надо обдумать выводы и концовку» (Жинкин.— 1966.— С. 52). Как отмечает Н. И. Жинкин, «описанная схема... формальна», но она отражает ход внутренней подготовки высказывания, его обдумывания. То, как дальше удастся «на ходу» развивать мысль и словесно оформлять ее, зависит от накопленного человеком речевого опыта, его личного запаса языковых средств, от «отлаженности» механизмов работы оперативной и долговременной памяти.

**З а д а н и е 54.** Вспомните называвшиеся ранее фазы речевой деятельности, ее этапы (см. с. 230). С какими из них соотносятся описанные операции, совершаемые человеком во внутренней речи?

Появление внутреннего решения о главных смысловых вехах, прежде всего об основной мысли и «подступах» к ней,— это первый шаг в планировании высказывания. Все следующие шаги в спонтанной (неподготовленной) и подготовленной речи, как устной, так и письменной, несмотря на одинаковую сущность совершаемых действий, будут иметь различия. При подготовке высказывания, при его обдумывании можно продолжить более детальное планирование содержания, даже четко сформулировать и записать пункты плана, можно дополнить их необходимыми рабочими материалами (отдельными тезисами, набросками мыслей и т. п.), а уже потом приступить к реализации плана, т. е. собственно к созданию высказывания. В спонтанной же речи планирование и реализация плана предельно сближаются, особенно в устной форме. «Вынесение решений, отбор и замена слов «на ходу», отмена и всплывание конструкции предложения — все это совершается мгновенно и обычно не замечается самонаблюдением» (Жинкин.— 1985.— С. 50), однако планирование непрерывно происходит в нашем сознании.

Попутно заметим, что роль плана при обдумывании высказывания не следует переоценивать, так как в ходе словесного формулирования мыслей могут возникнуть какие-то изменения и их надо уметь учесть в дальнейшем изложении. Н. И. Жинкин пишет, что «предварительный план хотя и облегчает подготовку предстоящей речи, но решает только половину дела» (там же, с. 51).

Механизм словесного оформления высказывания в устной и письменной форме в целом один и тот же. Существенное различие есть лишь в том, что письменная речь оставляет человеку возможность делать значительные паузы для подбора слов, для выбора желательной конструкции, позволяет исправлять, оттачивать сказанное, начинать все сначала и т. д., а устная речь всех этих возможностей не предоставляет.

Как же происходит словесное оформление мысли, т. е. реализация намеченного плана? На этом этапе создания текста важную

роль играет память человека, долговременная и оперативная. Долговременная память хранит весь лексикон человека, модели слов, конструкций, которыми он владеет. Это и есть арсенал, из которого говорящий в момент речи черпает языковые средства. Однако эти средства неоднородны. «Каждое слово имеет свой статистический индекс. При отборе слов легче и скорее всего будет всплывать то... которое чаще употреблялось. Слова, малоприменяемые данным человеком, будут менее активными и могут перейти в пассивный словарь. Этими соотношениями определяется динамика перехода слов из пассивного словаря в активный и, наоборот, из активного в пассивный» (там же, с. 49).

Здесь мы прервем изложение и сделаем небольшое отступление, поскольку нигде в дальнейшем специально вопросы обогащения и активизации словаря школьников рассматриваться не будут. Эта проблема достаточно полно раскрыта в работах М. Р. Львова (см. список литературы).

**З а д а н и е 55.** Вдумайтесь в приводимое ниже заключение Н. И. Жинкина. В нем скрыт важный методический совет. Какой? Сформулируйте его, внесите в картотеку методических идей и попробуйте представить конкретные пути его реализации.

«Исследования... заставляют думать, что любое слово вводится в память при помощи **проговаривания** (подчеркнуто мною.— М. С.) вначале вслух, потом про себя» (там же, с. 49).

Теми же психологическими данными продиктована еще одна методическая рекомендация Н. И. Жинкина, которую, на наш взгляд, целесообразно взять на вооружение каждому учителю. «Механизм подготовки [устного сообщения] состоит в том, что ... предварительно проговаривается в разных вариантах все предстоящее выступление. В процессе такой подготовки слова... поставлены в наиболее благоприятные условия воспроизведения. Тогда отбор слов не представляет трудности. Он легко осуществляется в те короткие сроки, которые отведены в устной речи. Однако не следует подготовленную речь заучивать. Тогда она теряет естественность. Надо лишь оживить адекватные слова и позаботиться о синонимических вариантах» (Там же, с. 49). В связи с приведенным советом хотим уточнить и еще раз подчеркнуть: автор говорит о проговаривании будущего текста именно тем, кто готовит сообщение.

**?** Часто учителя, готовя детей к сочинению или изложению, считают необходимым, чтобы 1—2 сильных ученика рассказали то, о чем они собираются писать. Считается, что это поможет более слабым ученикам в выполнении задания. Достаточно ли эффективен этот прием для слабых учащихся? а для тех, кто отвечал? Почему? Приходилось ли Вам когда-то перед экзаменами раскрывать товарищам содержание тех или иных вопросов? Помогало ли Вам самим это в ответе на экзамене? Обоснуйте ответ.

Возвращаясь к процессу порождения высказывания, напомним: роль долговременной памяти — хранить языковые средства и по требованию «владельца» выдавать их ему для пользования. По сигналу-запросу средства из долговременной памяти попадают в оперативную. Эта память работает всего несколько секунд. Она выполняет две функции: 1) частично удерживает уже сказанное, а также намеченный смысл; 2) упреждает высказывание, т. е. «готовит» синтаксическую модель и конкретные слова, которые предстоит использовать. Отбор всех средств, в том числе и интонационное оформление устной речи, окраска голоса и т. д., направляется замыслом, теми смысловыми вехами, которые были намечены. Если вдруг очередная веха «теряется» говорящим или пишущим, то происходит сбой — длительная пауза, нарушение логики изложения и т. п. В благополучном же варианте «человек говорит плавно, легко и свободно», слово за словом, звук за звуком, и вместе с тем все слова и все звуки строго и точно распределены по своим местам, образуя систему. Закончилось одно предложение — оперативная память сбрасывает отработанные слова и выполняет задачу составления нового предложения (там же, с. 50).

**З а д а н и е 56.** Воспользуйтесь ближайшей возможностью, когда Вам придется готовить сообщение, чтобы попытаться проследить, как возникает текст. Попробуйте проверить описанный психологический механизм.

Из всего, что было сказано о долговременной и оперативной памяти, должно быть понятно: говорение и письмо, т. е. реализация намеченного плана в устной или письменной форме, — это процесс последовательного формулирования мыслей. При этом данный процесс осуществляется не произвольно, а с ориентацией на общий замысел, на запланированные смысловые вехи. Замысел — это тот маяк, который определяет направление движения мысли и способы ее формулирования при создании высказывания.

**?** Какой важный методический вывод вытекает из этого рассуждения?

Понимание механизма порождения высказывания позволяет учителю лучше осмыслить сущность тех умений, которые следует формировать у младших школьников в процессе обучения.

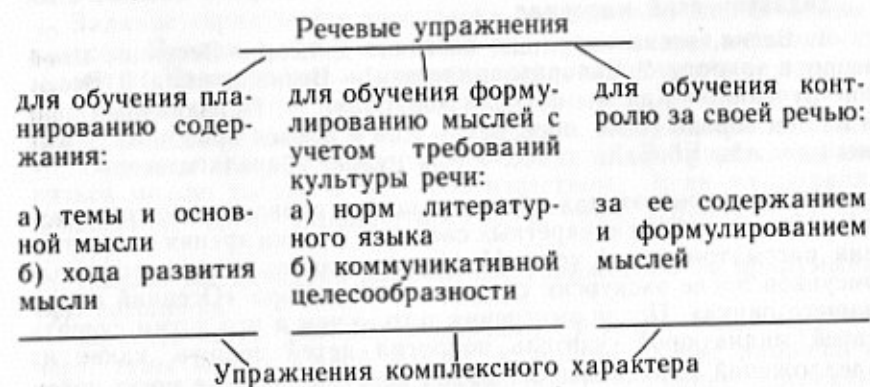
**З а д а н и е 57.** Вернитесь к перечню умений, обеспечивающих продуктивные виды речевой деятельности (см. с. 234). Решите, какие из этих умений «работают» при создании устных спонтанных высказываний, какие — при подготовке письменных.

И еще одна мысль Н. И. Жинкина, на которую хотелось бы обратить внимание. «Не нужно думать, что развитие речи может быть сведено к развитию устной речи (или, добавим от себя, письменной. — М. С.). Все виды речи теснейшим образом связаны.

Продвижение в одном направлении тотчас же отзовется и на всех других» (там же, с. 54). Объяснение этого факта, видимо, кроется в том, что все умения (их перечень Вы вспоминали в связи с последним заданием) одинаково необходимы и в устной, и в письменной речи, несмотря на то, что реализация стоящих за ними действий может происходить по-разному: с большей или меньшей полнотой, более или менее выражено внешне и т. д.

В целях удобства дальнейшего изложения умения, необходимые для создания собственных текстов, распределим по трем группам: 1) связанные с планированием содержания высказывания; 2) обеспечивающие реализацию плана, т. е. формулирование мыслей; 3) позволяющие контролировать свою речь и совершенствовать текст. Умение ориентироваться в ситуации общения специально не выделяем, так как оно не формируется изолированно: говорящий или пишущий должен учитывать ситуацию общения (его задачи, условия, адресат) и при планировании содержания, и при оформлении мыслей, и в процессе самоконтроля.

**З а д а н и е 58.** Последующие параграфы, посвященные методике обучения созданию высказываний, должны помочь Вам уточнить арсенал соответствующих упражнений. Вдумайтесь в приведенную ниже схему. Попробуйте назвать виды упражнений каждой группы. В дальнейшем при чтении параграфов советуем не только опираться на эту схему, что поможет более системному восприятию материала, но и заполнять ее рубрики, перенеся схему в тетрадь или сделав соответствующую карточку.



#### ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА

К числу названных относятся: а) умение осознавать тему высказывания и его основную мысль; б) умение намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание.



жание каждой части. (Уже отмечалось, что в эту группу входят умения, выделенные Т. А. Ладыженской под названием умений связной речи.)

### Формирование умения осознавать тему будущего высказывания, его основную мысль

В методике развития речи существует правило, сформулированное для учеников: работу над сочинением надо начинать с обдумывания формулировки темы (см.: *Система обучения сочинениям*).

Научить младших школьников обдумывать тему создаваемого текста поможет упражнение на сопоставление нескольких похожих, но различных названий. Учащимся предлагается в заголовках найти те слова, которые показывают, чем должны различаться будущие тексты. Такой вид упражнения, как и некоторые другие из приводимых ниже, был рекомендован учителю в книге «Система обучения сочинениям» (под ред. Т. А. Ладыженской). Давая формулировки для сопоставления, учитель должен предварительно решить, в чем именно он хочет тренировать учащихся: в «разведении» предметов речи, вариантов основной мысли или задач высказывания, типов речи.

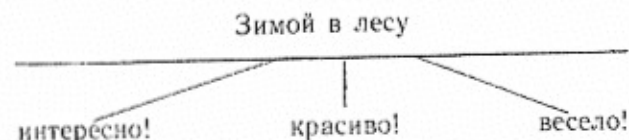
**З а д а н и е 59.** Сравните возможные названия сочинений. Определите, по каким параметрам они могут сопоставляться. Решите, в какой момент обучения, в каком классе и как такие сопоставления правильнее провести. Подберите аналогичный дидактический материал.

1. Весна, весна на улице, весенние деньки!— Весенние изменения в природе. 2. Скворцы прилетели!— Весна пришла! 3. Весенние ручейки.— Как мы пускали кораблики. 4. Праздничный день в нашем городе (селе, поселке).— Как я провел праздник. 5. Как мы однажды убрали класс.— Как нужно убирать класс.

На некоторых этапах обучения можно проводить не сопоставление тем, а анализ конкретных сведений с точки зрения соответствия рассматриваемой теме. Например: для выставки словесных рисунков после экскурсии создается миниатюра «Осенний наряд нашего парка». После выяснения того, о чем и что хотим сказать своей миниатюрой, учитель попросил детей решить, какие из предложений, записанных на доске, могут, а какие не могут войти в сочинение. Среди предложений были и такие: «Еще весело щебетали птицы. Было совсем тепло. Скоро все животные начнут готовиться к зиме». Понятно, что второклассники должны были отвергнуть эти предложения, дав соответствующее обоснование.

Другим видом упражнения, помогающим учить школьников вдумываться в тему высказывания, осознавать и проводить основную мысль, является анализ названия будущего сочинения с точки зрения возможных вариантов основной мысли.

**З а д а н и е 60.** Представьте себе, что учитель перед экскурсией (или после нее) делает на доске такую запись:



Как вы считаете, какую работу он задумал? Составьте соответствующий фрагмент урока, предварительно точно определив задачи обучения.

Становлению умения осознавать предмет речи и основную мысль высказывания может служить не только работа с предложенными формулировками, но и придумывание собственных заголовков или их выбор из нескольких вариантов. В данном случае мы имеем в виду озаглавливание не текстов, а картин, диапозитивов, серий сюжетных рисунков. Дело в том, что озаглавливание текста — это компонент обучения восприятию высказывания, а мы пока говорим об обучении его порождению.

Картина, рисунок, диапозитивы очень удобны для решения речевых задач тем, что они задают ученику предмет речи, основную мысль, а серия рисунков или диапозитивов еще и определяет последовательность событий. Однако для формирования умения осознавать предмет речи и основную мысль необходимо составлять по картине целый текст, достаточно озаглавить ее.

Задание «придумайте заголовок» традиционно для начальных классов. Правда, далеко не всегда оно предлагается методически грамотно. Часто работе недостает целенаправленности — задание не требует от детей обдумывания темы или основной мысли. Если же ученики действуют интуитивно, обучающая ценность упражнения падает, потому что, как говорил Л. В. Щерба, «упражняться можно только в чем-либо известном... Если же правила неизвестны, то и упражняться не в чем» (Щерба.— 1974.— С. 81).

Какова же методика выполнения упражнения по придумыванию заголовка?

Прежде всего учителю необходимо решить, на осмысление чего, темы или основной мысли, в данном случае направлено упражнение. От этого будет зависеть содержание последующих вопросов. (Учитывая, что упражнение может выполняться уже в период обучения грамоте, не нужно форсировать введение терминов «тема», «основная мысль» — до определенного момента можно обходиться без них.) Работу правильнее проводить в два этапа: 1) сначала с помощью вопросов: «О чем рассказывает картинка?» или «Что хотел выразить (какую мысль хотел передать и т. д.) художник?» — выявляют тему

или основную мысль рисунка; 2) только после полученного от детей достаточно точного ответа на поставленный вопрос (пусть даже несколько пространного типа *о том, как...*) можно предлагать озаглавливание, но задание должно обязательно содержать установку: придумайте т а к о й заголовок, который б ы т о ч н о передавал, о чем рассказывает картинка (или: какую мысль хотел выразить художник). Такая установка, во-первых, направляет деятельность учащихся, а во-вторых, позволяет иметь критерий, руководствуясь которым можно оценить придуманные варианты заголовков.

**Задание 61.** На примере подобранных Вами картинок, в том числе и из «Азбуки» или «Букваря», проверьте предложенный ход работы. Убедитесь, что в зависимости от того, тему или основную мысль рисунков Вы будете выносить в заголовок, удачными окажутся разные заглавия. Подберите материал, на котором целесообразно проводить аналогичную работу.

Формирование умения раскрывать в высказывании тему и проводить основную мысль осуществляется и в процессе анализа текстов, как образцовых, так и негативных. Для этого полезно использовать детские сочинения. Цель проводимой беседы — помочь детям убедиться в том, что именно ясное осознание того, о чем и что хочешь сказать, позволяет сделать высказывание хорошо понятным, цельным. Если же тема и основная мысль не осознаны автором, то и читающему (слушающему) трудно решить, для чего создавалось высказывание, оно как бы распадается на отдельные предложения. Вот примеры сочинений для проведения подобных наблюдений.

1. Я убираю в комнате и вдруг случайно посмотрела в окно. В воздухе густо падали и кружились снежинки. Я открыла форточку и подставила руку. На ладошку упало несколько снежинок. Они были как кружевные салфеточки. Жаль только, что быстро растаяли. Но их сменили новые салфеточки и звездочки. Стало так весело и радостно, будто праздник наступил!

2. Начались морозы. Все стали ходить в шубах. Выпало много снега. Зимой можно играть в снежки, кататься на санках. Снег укрывает растения, поэтому им не так холодно. Но сам снег очень холодный. Я не люблю, когда он попадает за воротник.

Формированию названного умения способствует и примерное формулирование учащимися своих замыслов («Что хочу сказать?») перед началом творческой работы.

Обучение осознанию темы и основной мысли органично связано с формированием других речевых умений.

## Формирование умения намечать ход развития мысли

Для формирования у детей умения планировать последовательность изложения мыслей, систематизировать сведения еще в период обучения грамоте традиционно используются серии сюжетных картинок. Если для работы предлагаются не перепутанные картинки, а так называемый деформированный текст (в беспорядке данные предложения), где учащиеся сами должны установить связь между смыслом и порядком предложений, то упражнение выполняет «многослойную» задачу: во-первых, помогает осознать разницу между «понятно — непонятно», что важно при восприятии высказывания; во-вторых, наглядно демонстрирует в действии один из признаков текста; в-третьих, при восстановлении последовательности предложений учит систематизировать сведения, подчиняя их логике развития мысли.

К числу упражнений, обучающих планированию высказывания, можно отнести подготовку различных рабочих материалов: составление предметного плана с проговариванием различных вариантов содержания («О чем можно написать или рассказать, рисуя сегодняшний день?» — «О небе, о солнце, о снеге, о деревьях...»); подготовка полного (развернутого) плана будущего высказывания, иногда с заготовками достаточно обширных рядов синонимических средств, которые могут служить дополнительными опорами для развития мысли в каждой из частей текста.

Одной из разновидностей работы по обучению планированию содержания высказывания является редактирование плана; как правило, такой «испорченный» вариант специально готовит учитель.

Интересным и полезным упражнением может быть целенаправленное сопоставление сведений, которые используют в тексте, например о своем щенке (котенке, хомяке, попугае и т. п.) в разных ситуациях: 1) если нужно сообщить точные сведения, скажем, в случае пропажи щенка; 2) если хочется кому-то рассказать о своем любимце, поделиться радостью общения с ним. Сопоставление может быть продолжено, если мы решили: а) описать, как выглядит щенок; б) рассказать о каком-то случае с ним; в) порассуждать о его характере.

**?** Как Вы считаете, обязательно ли после такого сопоставления создание всех видов примерно спланированных высказываний? Как может проходить работа?

Умение подчинять последовательность изложения сведений определенной логике развития мысли формируется и при проведении пересказов (изложений), особенно при воспроизведении текста по измененному плану. Например, в тексте события излагаются «с конца», с показа того, чем все завершилось, а при пересказе предлагается восстановить хронологию событий (см.: Яковлева. — 1972).



Большая часть рассмотренных упражнений имеет довольно узкую направленность (планирование содержания высказывания). Эти упражнения могут быть составной частью подготовки какой-то творческой работы, но могут выполняться и изолированно на уроке обучения грамоте, чтения, русского языка.

**Задание 62.** Обобщите: какие методические идеи, связанные с обучением планированию содержания сообщений, и конкретные виды упражнений явились для Вас новыми; что считаете нужным использовать в своей работе. Опробуйте их и внесите в свою картотеку. Дополнительно примеры упражнений Вы можете найти в пособии «Методика преподавания русского языка» (1988.— С. 131—133).

#### ОБУЧЕНИЕ ФОРМУЛИРОВАНИЮ МЫСЛЕЙ (РАБОТА В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ)

Чтобы замысел, возникший у говорящего, оказался реализованным, необходимо «смутные ощущения», образы внутренней речи вывести во внешнюю речь, а для этого их нужно облечь в слова, т. е. сформулировать мысли. Процесс формулирования мыслей и есть, собственно, создание высказывания.

Уже отмечалось, что, если возникает потребность только выразить мысль, человек строит предложение, а если эта мысль требует развития — создается текст.

Формулирование мыслей происходит не произвольно, а по законам языка, по сложившимся в его системе моделям; слова, формы слов используются в соответствии с определенными правилами, с установленными значениями. «Принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила произношения, грамматические и другие языковые средства, правила словоупотребления» (Русский язык: Энциклопедия.— С. 163) составляют норму литературного языка. Соблюдение норм свидетельствует о правильности речи. Одна из задач обучения младших школьников формулированию мыслей и состоит в том, чтобы научить их правильной речи, т. е. помочь быстрее овладеть нормами литературного языка (иногда вопреки отрицательному влиянию речевой среды).

Но правильность — это лишь первое, самое элементарное требование, предъявляемое к формулированию мысли. Реализуя замысел, каждый говорящий стремится как можно более полно и точно передать свою мысль и как можно лучше учесть ситуацию общения. В зависимости от того, в какой мере это удается автору, можно говорить о большей или меньшей точности и выразительности его речи. Под точностью понимают наиболее полное соответствие языковых средств передаваемому содержанию, а под выразительностью — соответствие этих

средств условиям общения, решаемой речевой задаче (см.: *Оценка знаний, умений...*— 1986.— С. 83).

**Задание 63.** Некоторые понятия используются в методике в разных значениях. Посмотрите, как трактуется слово «выразительность» в пособии «Методика обучения русскому языку в начальных классах» (1987.— С. 322). Совпадает ли эта трактовка с предлагаемой в данном пособии?

**?** | Учитывая возможность различных толкований слова «выразительность», решите, может ли быть выразительной деловая речь. Обоснуйте свой ответ.

Как правило, таким качествам, как точность и выразительность, сопутствует еще одно — богатство речи, предполагающее определенное разнообразие используемых средств языка. Однако мы не случайно говорим об этом качестве как сопутствующем точности и выразительности. Если при выборе языковых средств рекомендация «чем точнее, чем выразительнее (в нашем понимании), тем лучше» всегда справедлива, то увеличение разнообразия средств, например насыщение эпитетами, сравнениями и т. п., не всегда бывает уместно, а иногда и просто избыточно, безвкусно. Вместе с тем повторы слов могут быть оправданы, если усиливают выразительность, снимают неточность, или даже необходимы, например в научной речи.

Названные качества речи — точность, богатство, выразительность — объединяются в более широкое понятие — «коммуникативная целесообразность».

**?** | Как Вы могли бы объяснить это сочетание, исходя из значения составляющих его слов?

Лингвисты говорят о правильности речи и ее коммуникативной целесообразности, или о речевом мастерстве, как о двух ступенях владения языком, включая их в понятие «культура речи».

«Культура речи — владение нормами устного и письменного литературного языка... а также умение использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи... Понятие «культура речи» включает в себя две степени освоения литературного языка: 1) правильность речи и 2) речевое мастерство» (Русский язык: Энциклопедия.— С. 119).

В силу небольшого речевого опыта младшим школьникам, конечно, трудно самостоятельно подниматься на вторую ступень (они и первую одолевают лишь при положительном влиянии речевой среды и поддержке учителя), поэтому так важно помочь им осмыслить все требования к речи и кропотливо учиться при формулировании мыслей следить не только за правильностью, но и за точностью, разнообразием, выразительностью использования языковых средств.

Осуществляете ли Вы работу над культурой речи на уроках русского языка? В чем она обычно состоит? Как Вы ее проводите, как соединяете с изучением грамматико-орфографического материала, с чтением художественных произведений, с работой на других уроках?

Прежде чем переходить к описанию конкретного содержания и способов обучения культуре речи, рассмотрим типичные нарушения правильности, точности, богатства и выразительности речи, которые свойственны младшим школьникам.

#### Характеристика речевых ошибок учащихся начальных классов

**Задание 64.** Перед Вами примеры детских ошибок, связанных с неверным образованием (построением): а) слов, б) форм слов, в) словосочетаний, г) предложений. Распределите ошибки по этим рубрикам. Советуем каждую из них выписать на отдельную карточку — это будет начало Вашей картотеки погрешностей детской речи. Еще один совет: чтобы определить, в какой единице языка нарушена норма, следует, анализируя каждый пример, «обнажать» тот минимум, который достаточно произнести, чтобы ошибка стала очевидной. Опознавательным признаком ошибки в образовании слова или формы слова может быть заключение, что такого слова (формы этого слова) в русском языке нет.

Все ждали каникулов; на полдник давали разные сладкости; грузовик застрял в лужу; у игрушки вместо шерсти пушистый материя; я хорошо ездию на велосипеде; с ей всегда интересно; Лена сказала, что мне брат разрешил; щенок вцепился за мячик; санка катилась с горы; с веселым писканьем из кустов вылетели птенцы; все ребята уже в полях; мы добрались в лагерь; Птиц в парке мало. Потому что они уже улетели; в комнате было пять стулов; все радовались красотой природы; кругом красивые иллюминации.

По классификации, принятой в средней школе, — она разработана В. И. К пинос в 1973 году (см.: *Оценка знаний, умений...* — 1986. — С. 78—88) — ошибки, связанные с несоблюдением грамматических норм языка, называются **грамматическими**. Они свидетельствуют о нарушении грамматической правильности речи.

Не путайте грамматические ошибки с орфографическими! Орфографические ошибки тоже свидетельствуют о нарушении правильности речи, но правильности передачи звукового состава слов на письме. Не случайно их можно обнаружить только в письменной речи. Грамматические же ошибки легко выявляются и на слух, так как они отражают неверное образование единицы языка.

Часто встречается в детской речи нарушение **лексической нормы**. Это происходит прежде всего в том случае, если слово используется говорящим в несвойственном ему значении или с несвойственной ему окраской, т. е. слово в языке обозначает не то, что имел в виду автор. «Обратно пошел дождь»; «Дым повалил черными клубнями»; «Партизаны выдержали все допросы и попытки»; «Главарь партизанского отряда отдал приказ...» Чаще всего ошибка провоцируется тем, что в языке есть созвучное слово с другим значением: *клубни* — *клубы*, *попытки* — *пытки*, но иногда к ошибке приводит незнание точного значения слова, как в первом примере, или незнание его эмоциональной окраски, закрепившейся в языке, как в последнем случае.

Рассмотренные ошибки, как **грамматические**: неверное образование слова (сладкости, писканье), формы слова (ездию, с ей, санка и др.), словосочетания (застрял в лужу, пушистый материя), предложения (Птиц в парке мало. Потому что ...), так и **лексические** (неверный выбор слова), схожи тем, что в них проявляется нарушение правильности речи. По этому же признаку к ним примыкают и нарушения произношения, т. е. **орфоэпические** ошибки. Все эти виды речевых погрешностей являются отступлением от норм литературного языка, зафиксированных в словарях и справочниках.

Но кроме этой группы довольно грубых речевых ошибок, в речи школьников встречаются погрешности, которые в названной классификации именуются более мягко — недочеты. В них проявляется неумение ребенка пользоваться лексической или грамматической единицей языка, т. е. употреблять ее с учетом конкретного содержания, контекста, условий и задач общения. Если ошибки первой группы — это нарушение правильности речи, то погрешности второй — это проявление ее неточности, бедности, невыразительности или избыточности. Вот некоторые разновидности этой группы речевых ошибок:

1. Нарушение лексической сочетаемости: «Илья Муромец собрался с мощью»; «Еж смотался в клубок»; «В голове у него метнулась мысль»; «Я уже ездил на самолете». Как видим, каждым из выделенных слов сказано то, что хотел сказать автор (в отличие от ранее рассмотренных лексических ошибок), но неудачно, неумело, без учета возможностей его сочетания с другими словами.

2. Употребление лишнего слова (тавтология): «Синичка полетела за новыми новостями»; «Речка замерзла льдом»; «Мне выпала почетная честь»; «Всем подарили памятные сувениры». Во всех этих примерах каждым из слов тоже передано то значение, которое закреплено за ним в языке, но использование слова избыточно: новости не могут быть старыми, замерзла, значит, покрылась льдом и т. д. Причина подобных ошибок чаще всего в неполном понимании значения слов.



3. Неудачное употребление местоимений, затемняющее смысл, порождающее двусмысленность: «Мальчики показали дятла прохому. Они поймали его утром в лесу»; «Если бы Илью Муромца посадили на Алешиного коня, он бы не выдержал». В этих погрешностях проявляется специфика местоимений: не называть предмет, признак, а лишь указывать на него. Такая особенность местоимений обязывает проявлять особую «осторожность» при их использовании в контексте.

4. Употребление рядом однокоренных слов или одного и того же слова, что создает некоторое неблагозвучие: «Загудел гудок поезда»; «В рассказе рассказывается»; «Лоси побежали. За ними побежали волки».

5. Однообразие синтаксических конструкций: «Мы пошли в парк. День был солнечный. Небо голубое. Ветер теплый. Травка молодая, зеленая».

6. Нарушение стиля высказывания: «Красавица-рябина тоже принарядилась. Она красные бусы надела. Эти плоды являются хорошим кормом для птиц»; «Совсем еще недавно выпал первый снег. А уже кругом все покрыто белым пушистым ковром. Толщина снежного покрова уже несколько сантиметров». В этих погрешностях проявляется неумение детей «развести» задачи речи: рисовать словами, передавая собственное восприятие, и сообщать точные сведения, необходимые в научно-деловой речи. Иногда такие ошибки «провоцируются» соединением на экскурсиях природоведческих и художественных задач.

Как видим, среди ошибок этой группы тоже есть погрешности как в лексических, так и в грамматических единицах (ср., например, первую и вторую разновидности с третьей и пятой), но похожими их делает не нарушение языковой нормы, как в первой группе, а неудачное включение данной единицы языка в контекст. Таким образом, в предложенной классификации речевых ошибок учтена прежде всего их сущность: проявляется нарушение нормы языка или нарушаются требования контекста. Однако в лингвистике и методике разработаны и другие классификации (см., например, С. Н. Цейтлин, М. Р. Львов (указ. раб.) и др.). Опираясь на любую из них, учитель может (и должен) составить себе представление об ошибках, распространенных в речи учеников. Умение обнаруживать эти ошибки, классифицировать их и объяснять — необходимое условие успеха в обучении школьников правильному и коммуникативно-целесообразному использованию средств языка в речи.

**Задание 65.** Запишите приведенные ниже примеры детских ошибок на карточки, укажите их разновидности. Разграничивая ошибки, решите, с чем связана погрешность: с нарушением нормы языка или с неумелым включением языковой единицы в контекст.

Меня пробудил мой папа; отгремели февральские метели; мальчики разделились на две кучи; В рассказе описывается об

одном случае; мы готовились встречать пернатых птиц; я дотронулся к колючке и отдернул руку; ребята строят снежную бабу; всегда нужно проявлять упорность; у ихней кошки красивый хвост; кошка сидела на крыше, она была мокрая от дождя; Наступила красавица-осень. Листья на деревьях изменили окраску; товарищ нанес мне большую помощь.

Пополните свою картотеку детских речевых погрешностей, воспользовавшись материалами называвшихся пособий, а также методических задач 6—17 из пособия «Методика преподавания русского языка. Руководство к самостоятельной работе над курсом» (1988.— С. 121—124).

?

Как Вы представляете себе использование в работе картотеки детских речевых погрешностей?

### Содержание и организация работы по культуре речи

Как правило, обучение школьников соблюдению требований культуры речи хотя и имеет место на уроках русского языка, но проводится беспорядочно, в слишком малом объеме. Одна из причин такого положения в том, что учителя не имеют ясной программы этой работы, не видят возможностей для ее систематического включения в уроки русского языка. А эти возможности есть.

**Задание 66.** Вдумайтесь в содержание приведенной ниже таблицы — в ней представлено примерное распределение работы по культуре речи по различным грамматико-орфографическим разделам курса русского языка в начальной школе. Выделите среди вопросов те, над которыми Вы достаточно регулярно работаете, и те, которые остаются у Вас без внимания.

Разделы и темы курса «Русский язык»	Содержание работы по культуре речи
1	2
Звуки и буквы	Работа над правильной постановкой ударения, над нормами произношения
Состав слова	Работа над нормами словообразования: обучение правильному образованию слов с помощью приставок, суффиксов, предупреждение ошибок типа «учувствовал», «тихота», «осинновик». Повышение точности и выразительности речи путем использования нужных приставок, суффиксов. Предупреждение повтора однокоренных слов («случаются случаи», «празднуют праздник»). Работа над соответствием приставок и предлогов типа: «добрался до ...», «зацепился за ...», «вцепился в ...»

Разделы и темы курса «Русский язык»	Содержание работы по культуре речи
1	2
Части речи	Обучение правильному формообразованию, предупреждение ошибок в формах рода, числа, падежа имен существительных («фамилие», «грабля», «делов»), личных глаголов («ездит», «стери», «хотит»), личных местоимений («ихний», «к ей»). Работа над нормами согласования («огромный дуло», «вареная картофель»), над нормами управления («застрял в лужу», «описывать о природе»), над координацией главных членов («детвора веселились», «солище села»).
Предложение	Обогащение детской речи прилагательными. Обучение выбору более точного слова той или иной части речи; предупреждение повторов слов за счет синонимов в рамках той же части речи, местоимений. Предупреждение неумелого использования местоимений («видели детей с шарами... Они были красные, синие...»)
	Работа над нормами согласования, управления, координации главных членов. Предупреждение ошибок в нарушении границ предложения («Когда прозвонел звонок. Все вошли в класс»; «Мальчик пошел в лес. И заблудился»), в использовании однородных членов («Все люди и дети шли на площадь»). Обогащение синтаксического строя детской речи

?

Какие из рассмотренных разновидностей детских ошибок не попали в эту таблицу?

В представленном обобщении нашли отражение не все вопросы культуры речи, выносимые на уроки русского языка, а только те, рассмотрение которых легко сочетается с изучением определенного грамматико-орфографического материала. Этим и объясняется, что в таблице отсутствует один из важнейших компонентов обучения родному языку — то, что традиционно именуется обогащением, уточнением и активизацией словаря учащихся. Безусловно, соответствующая работа должна иметь место на уроках не только русского языка и чтения, но и математики, знакомства с окружающим миром, природоведения и т. д. Ее конкретное содержание обычно определяется темой проводимых наблюдений, используемых текстов, обсуждаемых вопросов. Важно, чтобы работа над словом, над его значением и употреблением проводилась планомерно и как можно более органично вписывалась в ткань урока, соединялась с решением других учебно-воспитательных задач.

**Задание 67.** Обратитесь к картотеке детских ошибок, составленной Вами при выполнении заданий параграфа. На каждой из карточек, где это удастся, укажите грамматико-орфогра-

фическую тему, при изучении которой целесообразно вести работу над подобными речевыми погрешностями. Охарактеризуйте возможное место работы над речевыми недочетами, не «вписывающимися» в определенную программную тему.

**Задание 68.** Восстановите в памяти и дополните имеющиеся у Вас знания о содержании и способах работы над словарем и синтаксическим строем языка и речи учащихся. Используйте для этого пособие по методике русского языка (см.: Львов и др. — 1987), а также книгу М. Р. Львова «Методика развития речи младших школьников».

Каждый учитель хорошо понимает, что знание определенного набора языковых средств: конкретных слов, словообразовательных и синтаксических моделей, способов изменения слов разных частей речи — еще не обеспечивает умелого, коммуникативно-целесообразного использования этих средств. Чтобы такое умение появилось, нужна кропотливая целенаправленная работа. Важно учить школьников не только избегать ошибок, но и искать среди допустимых вариантов текста более точный, более выразительный, воспитывать у них интерес к такой работе, вкус к слову. Но одних призывов, безусловно, недостаточно — нужны хотя бы некоторые знания о том, как сделать свой текст выразительнее.

**Задание 69.** Еще раз обратитесь к лингвистической части главы (с. 238—264 пособия). Вспомните: какие сведения о стилях речи, о типах речи, о тексте, об актуальном членении предложений необходимы Вам, чтобы направлять действия детей при выборе языковых средств; какими из них важно владеть и младшим школьникам.

Для накопления опыта использования средств языка, как и для формирования любых умений, нужны упражнения. Представим обобщенно типологию упражнений, помогающих младшим школьникам учиться формулировать мысли в соответствии с требованиями культуры речи.

1. Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте. Место этого упражнения — на уроке чтения, при подготовке к изложениям, при проведении диктанта, списывания и т. д., — везде, где мы имеем дело с хорошим, выразительным текстом. «Найдите слова, помогающие нам увидеть, представить..., слово, рисующее..., точно называющее..., подчеркивающее...» и т. п. — вот некоторые из предлагаемых заданий.

Весьма эффективным приемом проведения наблюдений за употреблением средств языка может быть лингвистический (стилистический) эксперимент, при котором текст «портится» (в нем заменяются, опускаются слова, перестраиваются предложения и т. д.) для того, чтобы путем сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского ва-



рианта. (Об этом приеме подробнее будет сказано в разделе, посвященном методике обучения чтению.)

2. Редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств. Для подготовки подобного упражнения незаменимую помощь может оказать учителю картотека детских речевых ошибок. Он обращается к той или иной ее рубрике в зависимости от грамматико-орфографической темы урока, от того, какие именно погрешности считает нужным предупреждать при подготовке или анализе данного изложения, сочинения. Ученикам для правки могут предлагаться отдельные слова («чувствовали», «тихота», «осинновик», «упорность»), если предупреждаются словообразовательные ошибки; формы слов («санка», «яблоков», «хотит», «к ему»), если работа идет над морфологией; словосочетания, если ведется наблюдение над лексической сочетаемостью или отрабатываются нормы согласования, управления; предложения и тексты, если обсуждаются вопросы выбора слова, порядка слов, синтаксического и лексического разнообразия использованных средств языка.

3. Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня: словосочетаний и предложений из слов, слов из морфем. Это упражнение часто присутствует на уроках русского языка, но далеко не всегда учителям удается сохранять «изюминку» данного вида работы: прежде чем что-то конструировать, надо уточнить конечную цель, что мы хотим получить, т. е. какое значение выразить, в каком контексте потом это слово или словосочетание употребить, для решения какой задачи составить предложение и т. п. Без выполнения этого условия снижается обучающая ценность задания. (Вспомним еще раз слова Л. В. Щербы: если правила для упражнения неизвестны, то и упражняться не в чем.)

? Используйте ли Вы методическую рекомендацию о привлечении контекста при восстановлении деформированного предложения, данную в главе, посвященной методике обучения синтаксису?

4. Трансформация конструкций, например изменение порядка слов, замена слов, их пропуск, соединение двух предложений в одно и др. Это упражнение может дополнять собой, продолжать два предыдущих. Чтобы ребенок научился в своем собственном тексте выбирать оптимальный вариант слова, конструкции, он должен тренироваться в этом на специально предназначенном материале.

5. Подбор слов, составление словосочетаний, придумывание предложений с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли и т. д. Отличие этого упражнения от предыдущих в том, что при его выполнении ученик сам ищет средств

ва для решения речевой задачи, а не опирается на готовые (например, глядя на картину (за окно и т. п.), подобрать такие слова, которые помогли бы передать...).

Задание 70. Познакомьтесь с конкретными примерами упражнений по культуре речи, приведенными в пособии «Методика преподавания русского языка. Руководство к самостоятельной работе...», с.124—130, задачи 18—60 (или в статьях М. С. Соловейчик. — 1986. — С.23—24, 30—34). Определите, к какому виду относится каждое упражнение, какую дидактическую задачу оно позволяет решать. Пополните арсенал таких упражнений, опираясь на методические пособия и опыт коллег. Внесите упражнения в свою картотеку.

Задание 71. Путем беглого просмотра прочитанного Вами раздела «Методика обучения созданию высказываний» (со с. 265) восстановите логику изложения материала, перечислите затронутые вопросы. После этого систематизируйте и обобщите сведения об обучении младших школьников формулированию мыслей, вспомнив: а) основные качества речи, входящие в состав понятия «культура речи»; б) разновидности типичных речевых погрешностей детей; в) основные направления и конкретное содержание работы по культуре речи на уроках русского языка и чтения; г) типы используемых упражнений.

#### ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОНТРОЛЮ ЗА СВОЕЙ РЕЧЬЮ

Самоконтроль — это обязательное звено в любой деятельности, в том числе и речевой.

Мы условно говорим о самоконтроле как о последней фазе речевой деятельности, следующей за реализацией. Наиболее совершенным признается тот контроль, который осуществляется по ходу выполнения запланированных действий.

Наверное, каждому приходилось слышать речь опытного оратора, который в момент выступления контролирует и содержание, и форму своего высказывания. Он чувствует реакцию собеседника, аудитории и в случае необходимости оперативно вносит требуемые коррективы или, наоборот, воодушевляясь реакцией слушателей, еще больше усиливает какие-то моменты своей речи, как бы расцветчивает их — «монолог всегда поддерживается обратной связью со слушателями» (Жинкин. — 1985. — С.51). Понятно, что младшим школьникам осуществление такой обратной связи недоступно, но начать накапливать опыт речевого самоконтроля они должны с первых шагов школьного обучения.

? Пытаетесь ли Вы обучать детей своего класса речевому самоконтролю? Если да, то как?

Хорошо известно, что чужие ошибки замечаются лучше, чем свои. Эту закономерность и нужно использовать в виде взаимо-

рецензирования, взаимоконтроля: «Поменяйтесь тетрадами. Помогите друг другу проверить»; «Слушая товарища, постарайтесь оценить: все ли необходимо он сказал, доказал ли свои мысли, последовательно ли он их излагал, правильно ли формулировал» и т. п. — вот установки, которые целесообразно давать учащимся. Нетрудно заметить, что такое обучение взаимоконтролю тесно смыкается с обучением восприятию чужого сообщения, устного и письменного. Однако при обучении контролю установки специфичны: оценить, удалось ли, что хорошо, что неудачно, какие погрешности, какие удаи и т. п.

В осуществлении контроля помогают соответствующие знания о речи: о том, что «в разных случаях мы говорим по-разному»; о том, что в тексте всегда должен быть стержень — его основная мысль; что отбор содержания, выбор языковых средств должны быть подчинены задаче речи и проводимой основной мысли; о том, что употребление языковых средств должно быть правильным, точным и т. д. Именно такие знания позволяют сознательно относиться к речи, точно оценивать ее.

Полезным способом развития контроля за соблюдением требований культуры речи и норм поведения может быть задание на наблюдение за речью и речевым поведением окружающих, в том числе и сбор примеров различных погрешностей. (При этом нужно помнить о необходимости воспитания у детей такта, предупреждать неэтичность их действий.)

С началом обучения письменным высказываниям можно приступать к формированию у школьников навыков контроля и за собственной речью. Самоконтроль будет осуществляться как проверка написанного.

**?** Как действуют Ваши ученики после того, как они приступили к проверке изложения или сочинения?

Для того чтобы самопроверка была успешной, ученик должен знать, во-первых, цель и содержание проверки, т. е. зачем и что именно он контролирует; во-вторых, последовательность тех операций, которые следует выполнить; в-третьих, способы внесения исправлений.

Учитывая, что направлений контроля при проверке письменного высказывания несколько, а способности восприятия у маленьких школьников еще ограничены, полезно рекомендовать детям несколько прочтений своего текста. Каждое из прочтений выполняется с определенной целевой установкой: а) оценить, все ли будет понятно читающему, удалось ли выразить (раскрыть) свою мысль и решить поставленную задачу (поделиться, убедить, объяснить и т. п.), нет ли в содержании чего-то лишнего, не пропущено ли что-то важное, последовательно ли изложены мысли, связаны ли они между собой; б) решить, удачно ли сформулированы все мысли (верно ли построены предложения, правильно ли и точно выбраны слова, нет ли назойливых повто-

рений); в) проверить текст с точки зрения орфографической и пунктуационной грамотности.

Приемы правки могут быть следующими: при желании устранить предложение или часть текста — заключить их в квадратные скобки [ ]; при необходимости дополнить текст — в соответствующем месте поставить значок V, потом повторить его после всей работы и написать недостающее; при нарушении последовательности предложений или фрагментов текста — воспользоваться цифрами; при необходимости одно слово заменить другим — зачеркнуть ненужное, написав над ним более удачное; при замене или перестройке целого предложения — поместить новое предложение после всего текста, пометив то, которое заменяется, каким-то условным значком, например «звездочкой». Понятно, что обязательное условие правки — аккуратность.

**?** Нужно ли, по-Вашему, при аккуратно выполненных исправлениях снижать ученику отметку за наличие поправок? Ответ обоснуйте.

Обучение правке своей творческой работы должно начинаться с выполнения упражнений на редактирование: с коллективной, а потом индивидуальной работы над специально предназначенными для этого текстами. На первых порах усилия должны направляться прежде всего на формирование у школьников необходимых способов действий, на отработку выполняемых операций. Только после того, как умение редактировать в целом будет сформировано, можно предлагать учащимся самостоятельную проверку собственных текстов.

С появлением у школьников внимания к своей речи, по мере становления у них соответствующих умений можно постепенно задания по самоанализу текстов распространять и на устные высказывания. Тогда перед ответом ученика соответствующую установку должен получить не только класс, но и сам говорящий.

Умение контролировать свою речь и вносить в нее коррективы положительно влияет в целом на речевую деятельность человека, в частности на его способность говорить и писать.

**З а д а н и е 72.** Сформулируйте основные положения прочитанного параграфа. После проверки рекомендаций подготовьте сообщение для методического объединения по проблеме обучения младших школьников самопроверке письменных творческих работ и обучению их контролю за своей речью.

#### ОБ УПРАЖНЕНИЯХ КОМПЛЕКСНОГО ХАРАКТЕРА

Среди речевых упражнений особое место занимают два вида: воспроизведение текста (устный пересказ и письменное изложение) и создание собственных высказываний. Оба они относятся к упражнениям комплексного характера, так как при их выполнении происходит становление или совершенствование всех групп



речевых умений: от умения ориентироваться в ситуации общения до умения осуществлять контроль за своей речью.

Направленность на решение одних и тех же учебных задач — на формирование комплекса речевых умений — это то, что объединяет изложения и сочинения, дает основание всегда называть их рядом. Но способы решения учебных задач с помощью этих видов работ различны. Изложения (пересказы) предполагают обучение речи с опорой на готовый текст, а сочинения (устные и письменные) — путем упражнения в создании собственных текстов. Это различие настолько существенно, что, несмотря на близость функций, рассмотрение этих видов работ следует вести раздельно. Вот почему характеристика сочинений будет дана в следующем параграфе. Здесь же остановимся только на изложениях.

### О методике проведения изложений

Вспомните одну из важных идей теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка: то, что сегодня ребенок может сделать с помощью взрослого, завтра он сделает самостоятельно. Текст, который мы предлагаем ученику для пересказа, — это своеобразная «помощь взрослому» в сложном деле обучения построению высказывания.

Но изложение чужого текста поможет в накоплении собственного речевого опыта только в том случае, если, во-первых, текст по содержанию, по способам формулирования мыслей не только доступен учащимся, но и может повести их за собой, т. е. если он содержательнее, богаче, выразительнее, чем речь самих учащихся; а во-вторых, если пересказ будет выполняться осознанно, по следам проведенного анализа. Из этого замечания следуют два методических вывода: 1) текст для пересказа нужно специально выбирать, отдавая себе отчет, на какие именно вопросы содержания, построения предложений, выбора слов Вы считаете нужным обратить внимание учащихся; 2) изложению должен предшествовать тщательный анализ текста, в том числе с точки зрения отбора сведений, их организации, а также правильности, точности, богатства, выразительности использования языковых средств.

**Задание 73.** Просмотрите несколько текстов из сборника изложений, которым Вы пользуетесь, из учебника русского языка и т. д. Выберите наиболее удачные тексты — ясные с точки зрения стиля, типов речи, структуры; решите, на каких вопросах, в том числе и культуры речи, следует остановиться при проведении подготовки к изложению.

**?** Можете ли Вы доказать, что изложение позволяет не только формировать различные умения, нужные для создания высказывания, но и учить восприятию текста?

Анализ текста при подготовке к изложению действительно выполняет двойную функцию. Прежде всего он учит детей вслушиваться в текст, вдумываться в детали его организации, устанавливать связь между отбором сведений, средств языка и передаваемой мыслью, иначе говоря, учит сознательно воспринимать высказывание. Но вместе с тем проведенный анализ — это база для того, чтобы путем сознательного воспроизведения чужих текстов накопить опыт по созданию собственных.

Анализ текста для изложения обычно складывается из следующих компонентов: а) беседы по содержанию, цель которой — проверить, понят ли текст в целом, его тема, основная мысль, задача автора; б) анализа структуры текста с выявлением микротем, выделением частей, выяснением особенностей содержания каждой из них, составлением плана или обдумыванием предложенного; в) языкового анализа, включающего, во-первых, наблюдение над использованием ярких, точных слов, форм слов, синтаксических конструкций; во-вторых, предупреждение различных речевых недочетов; г) орфографической подготовки.

**?** Ваше мнение о целесообразности пересказа текста учениками перед написанием изложения? Не считаете ли Вы, что при хорошей подготовительной работе пересказ может лишь уменьшить ее значимость? Но если отказаться от пересказа, то, во-первых, как обеспечить вторичный синтез текста после его анализа, а во-вторых, как помочь успешно справиться с работой самым слабым ученикам?

**Задание 74.** Познакомьтесь с описанием работы над изложением «Воробей на часах» (см.: Политова. — 1984. — С. 108—110). Соотнесите приведенный ход работы с предложенными выше рекомендациями. В чем видите единство, есть ли принципиальные различия?

**?** Какие виды изложений Вы знаете? В чем специфика обучения при использовании каждого из них? Если Вы затрудняетесь в ответе на этот вопрос, воспользуйтесь книгой М. Р. Львова (1985), указанным пособием Н. И. Политовой, сборником текстов для изложений В. И. Яковлевой, статьей К. М. Тихомировой «Методика работы над изложением по диафильму» (Нач. шк. — 1987. — № 6).

### Обучение сочинениям и организация речевой деятельности на уроках

Сочинения, устные и письменные, замыкают собой перечень видов работ, направленных на обучение созданию высказываний.

Уже говорилось, что сочинение вплотную подводит ученика к осуществлению собственно речевой деятельности. Это тот вид упражнения, на котором как бы смыкаются два направления работы: совершенствование речевой деятельности и формирова-

ние каждого из речевых умений. Если изложение предполагает понимание учеником задач, решаемых автором, темы текста, его основной мысли, состава микротем, их последовательности, особенностей использования языковых средств и т. д., а затем воспроизведение авторского замысла, то при подготовке сочинения ученику предстоит все определить и реализовать самому. Сочинение (устное выступление) — это то упражнение, с помощью которого мы пытаемся сделать более совершенной естественную монологическую речь учащихся, стремимся обогатить их опыт речевой деятельности.

Все сказанное заставляет еще раз осознать: проведение сочинений требует по возможности соблюдения всех тех условий, которые существуют в реальной речевой практике, которые вызывают к жизни и сопровождают естественную речевую деятельность людей.

**Задание 75.** Восстановите в памяти основные сведения об условиях протекания речевой деятельности, вспомните сделанные методические выводы (если надо, просмотрите еще раз с. 224—227 пособия).

Речь всегда сопровождает собой общение людей. Она может выступать как самостоятельная, самооценная деятельность, а может сочетаться с какой-то другой: трудовой, познавательной, игровой, творческой и др. Вот почему на уроке, прежде чем приступить к подготовке конкретного речевого произведения, следует позаботиться о создании определенной ситуации общения, о возникновении у детей потребности вступить в него. Как и в жизни, речевое общение должно принять форму обмена мыслями, впечатлениями, наблюдениями, в котором роль учителя не спрашивать, не вызывать для ответа, а быть равноправным собеседником, участвующим в разговоре, проявляющим интерес к мнению детей. Специфика его положения в том, что он как более опытный человек ведет, направляет беседу. «У каждого человека есть какая-то дорогая ему вещь. У меня, например... А у вас?»; «Я вчера... А вы?»; «Мне не очень понравилось... А вам?»; «Давайте, пусть каждый из нас расскажет... Хотите, я начну?..» — вот некоторые примеры того, как учитель может включиться в общение. Понятно, что предлагаемая тема беседы определяется задачами обучения на том или ином уроке.

**Задание 76.** Просмотрите хорошо знакомые Вам книги Ш. А. Амонашвили («Здравствуйте, дети!» и др.). Найдите примеры организации непринужденного общения на уроке. Если можете, дополните их материалами из своей практики.

В ходе непринужденного общения можно совершенствовать разговорную речь, для развития же научно-деловой или художественной речи нужно специально организовывать или уметь использовать другие виды деятельности учащихся на уроке. Например, в становлении научно-деловой речи большую роль должна сыграть правильно организованная учебная деятельность, в

частности объяснение избранных способов решения задачи, аргументация своего мнения, комментирование выполняемых учебных действий и т. д. Использовать подобные ситуации для развития речи школьников нужно на уроках не только русского языка, но и математики, труда и т. д. Весьма полезна для тех же целей (также на различных уроках) специально организуемая деятельность детей по передаче знаний, условно говоря, «педагогическая» деятельность учащихся, при которой они ставятся в позицию обучающего (друг друга, проболевшего товарища, членов своей семьи, учителя, допустившего «ошибку», и т. п.). В ходе такой деятельности воспроизведение имеющихся у ребенка знаний приобретает особый смысл, следовательно, значимым оказывается и качество высказывания: от того, хорошо ли ты спланируешь содержание сообщения, отберешь сведения, примеры, найдешь удачные способы выражения мысли, будет зависеть, поймут ли тебя, убедишь ли ты в своей правоте.

**Задание 77.** Вернитесь к главе 2 пособия. Вспомните о способах организации учебного сотрудничества учащихся с учителем и друг с другом. Попробуйте развить мысль о том, что учебное сотрудничество на уроке можно использовать для целенаправленной работы над детской устной научно-деловой речью.

Для развития художественной речи школьников важна организация словесной творческой деятельности детей, основанная на эмоциональном восприятии окружающего, на работе воображения. Причем не только на уроках русского языка или чтения, но и музыки, рисования.

В рамках названных видов деятельности — собственно коммуникативной, учебно-познавательной, «педагогической», творческой — должны создаваться речевые ситуации, обеспечивающие школьникам, во-первых, желание вступить в общение, а во-вторых, понимание того, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания.

Ситуации могут быть естественными и специально создаваемыми. Естественные — это те, которые учитель организует для освоения изучаемого материала, например грамматико-орфографического: для постановки задачи, для поиска ее решения, для отработки тех или иных учебных действий, но при этом умело использует их и для совершенствования речи, для накопления школьниками опыта речевой деятельности. Вторая же группа ситуаций специально создается учителем для развития речи учащихся.

Речевая ситуация, к какому бы виду она ни принадлежала, должна определяться учителем с учетом той разновидности речи, над которой предполагается работать: по стилю (разговорная, разговорно-художественная или научно-деловая), по форме (устная или письменная), по типовому содержанию (описание, повествование, рассуждение), по жанру (письмо, дневниковая за-



пись, сообщение учебного материала, загадка, объявление, лирическая миниатюра и т. п.), по конкретному содержанию (о чем именно). Разработка системы таких ситуаций — дело творчества учителей. Мы же приведем лишь основные типы ситуаций, необходимых для совершенствования речевой деятельности младших школьников.

Главный признак, по которому разграничены ситуации, — функция речи и адресат: кому и для чего говорит или пишет ученик. Иначе говоря, типы ситуаций предполагают «выход» прежде всего на различные стили, в рамках которых создаются высказывания.

Можно вычленить такие типы речевых ситуаций:

1) рассчитанные на появление у детей потребности поделиться с учителем, с товарищами, с близкими своими наблюдениями, впечатлениями, раздумьями — для работы над разговорной или разговорно-художественной речью; 2) «педагогические», связанные с необходимостью донести до кого-то научные или практические знания, научить чему-либо, объяснить что-то — для обучения научной или деловой речи; 3) обеспечивающие элементарный научный поиск, решение какой-то задачи, выход из проблемной ситуации — для становления научной речи; 4) связанные с необходимостью проинформировать кого-то, сообщить какие-то важные точные сведения — для обучения деловой речи; 5) рождающие у детей желание передать свое видение окружающего, свое восприятие мира — для развития художественной речи.

**З а д а н и е 78.** Ниже перечислены возможные жанры, в форму которых можно облекать многие высказывания детей, создаваемые на уроках в учебных целях. Соотнесите каждый из этих жанров с соответствующим типом речевых ситуаций. Попробуйте придумать возможные варианты конкретных ситуаций, интересных детям, подсказывающих им, для кого и при каких обстоятельствах они создают тот или иной текст.

Телеграмма, личное письмо, объяснение учебного материала, загадка, запись в дневник (личный или типа бортового журнала), лирическая миниатюра, инструкция, памятка, непринужденный разговор, объявление, рассказ, отчет, воспоминание, план каких-то действий, учебное задание, сказка, сообщение о ходе проведенных рассуждений (на какую-то научную тему) и др.

**?** Есть ли у Вас опыт создания каких-либо речевых ситуаций? Если есть, подготовьте сообщение о нем для студентов группы.

(Некоторые примеры создания и использования речевых ситуаций при проведении сочинений см. в книге «Речь. Речь. Речь».)

Использование речевых ситуаций не исключает проведения специальной подготовки при создании текстов. Этот прием должен обогатить традиционн сложившуюся практику проведения уст-

ных рассказов и письменных сочинений, помочь ей приобрести черты, свойственные реальной речевой деятельности.

**?** Можете ли Вы уже сейчас на основе всего прочитанного наметить пути совершенствования работы над сочинением? Какими, например, требованиями следует руководствоваться при определении темы сочинения, при планировании подготовки к нему?

Определяя тему, жанр сочинения, характер подготовительной работы, нужно прежде всего решить, на текст какого стиля Вы ориентируете детей, а затем в рамках одной из типовых ситуаций попытаться придумать такие конкретные обстоятельства, в которых задуманное Вами высказывание было бы интересно, уместно, жизненно.

Стилем речи будет определяться та задача, которую придется решать школьникам. Если планируется создание научного или делового текста (например, описания погоды в классном журнале метеорологов, заметок юного фенолога о признаках приближающейся весны для общеклассного дневника наблюдений за природой, описания дорожных знаков для справочника «О чем говорят знаки», адресованных первоклассникам инструкций «Как вести себя в транспорте», «Как переходить улицу» и сборника полезных советов «Как убирать класс», «Как готовить уроки», «Как играть в...», комплекта учебных или проверочных заданий для учеников параллельного класса, статей об интересных явлениях для самодельного коллективного справочника по различным вопросам и т. п.), то задача речи будет состоять в том, чтобы сообщить точные сведения, объяснить что-то, научить чему-то, не выражая при этом своих чувств, не передавая своего отношения к предмету речи.

Если планируется создание разговорно-художественного или художественного текста (например, лирической миниатюры или рассказа о себе «Как я однажды...» в подарок родителям, бабушке и т. д., истории о животных для коллективного сборника рассказов, зарисовок или словесных фотографий для выставки словесных рисунков, записей о каком-то событии для общеклассного дневника «Так мы живем», загадок для обмена с параллельным классом, письма болящему товарищу с рассказом об утреннике (походе, прогулке, спектакле и т. д.)), то задача речи должна быть иной: словами нарисовать картинку, наглядно показать те действия, признаки, о которых мы хотим рассказать читающему или слушающему, выразить при этом свое отношение, настроение.

Решению таких задач должно быть подчинено все: характер наблюдений, конкретных заданий, отбор обсуждаемых сведений, сопоставление языковых средств и т. д. Скажем, при наблюдении за природой в одном случае мы предложим школьникам посмотреть вокруг глазами исследователя, юного натуралиста, а в другом — глазами художника.

**Задание 79.** Решите несколько методических задач из пособия «Методика преподавания русского языка ...» (см. задачи 87—95, с. 134—135)—они содержат ряд иллюстраций к высказанным выше мыслям.

Подготовка к сочинению обычно проходит несколько этапов:

1. Предварительная подготовка, цель которой — создать базу для последующей работы. Она, как правило, рассредоточена во времени, проводится на уроках не только русского языка, но и чтения, природоведения, труда, рисования. Организуется накопление необходимых знаний, впечатлений, ведется обучение использованию языковых средств и т. д., причем учащиеся на этом этапе могут и не знать, что учитель готовит их к творческой работе.

2. Создание речевой ситуации и проведение непосредственной подготовки. Этот этап по характеру работы неоднороден. Здесь и обеспечение необходимого эмоционального настроя, пробуждение интереса к работе, желания активно включиться в нее, и организация наблюдений (свободных, самостоятельных или на специальной экскурсии, может быть, и в классе, если готовится сочинение по картине, по музыкальному образу, загадка о каком-то предмете), и обсуждение задач и условий ситуации, которые важно учесть, основной мысли текста, требований к языковым средствам и т. д.

3. Написание сочинения. На этом этапе очень важно, чтобы школьники были сосредоточены на решении именно речевых задач, чтобы они не были скованы боязнью допустить орфографическую ошибку. Используемая в практике установка: «Пользуйтесь только теми словами, написание которых вы знаете, не пишите больших предложений» — не только не полезна, но и просто вредна. Она лишает смысла подготовительную работу, препятствует продвижению детей в речевом отношении. Не спасает положение и совет: «Если не знаете, поднимите руку, я помогу». Пока ребенок сидит в ожидании учителя, он теряет мысль и творческий настрой.

**?** Как Вы решаете эту проблему в практике обучения?

**Задание 80.** Вспомните, что такое «письмо с дырками» и диктант «Проверяю себя», о которых говорилось в связи с обучением орфографии. Попробуйте перенести эти приемы на написание сочинений. Обдумайте возможную технологию работы.

Предоставление ребенку права при написании собственного текста пропускать сомнительные буквы (он при этом вместо буквы может ставить точку или буквенную дробь (а/о), а на полях — вопросительный знак) позволяет, во-первых, раскрепостить ученика, освободить его от страха перед ошибкой, а во-вторых, сделать сочинение подлинно творческой работой, позволя-

ющей в ходе записи думать над одним: как лучше организовать текст, как удачнее выразить мысль. При этом определяется содержание орфографической помощи учителя, он ходит по рядам и, встречая в тетрадях знаки вопроса, реагирует на них, не отвлекая учащихся от работы. Если вопрос относится к неизвестной ученику орфограмме, учитель просто вставляет в слово нужную букву; если же «дырка» на месте изученной орфограммы, он может зачеркнуть соответствующий вопросительный знак. На этапе орфографической проверки ученик остановится на этом слове и попытается решить задачу. Это очень действенная система орфографической помощи, но она возможна при одном условии: если обучение орфографии ведется на сознательной основе, с опорой на фонематический принцип, если оно предполагает целенаправленное формирование умения ставить орфографические задачи, т. е. если оно способствует эффективному развитию орфографической зоркости детей.

4. Осуществление самоконтроля, т. е. проверки написанного. О направлениях проверки (о целях перечитывания работы) и о способах правки говорилось в предыдущем параграфе главы. **Задание 81 (обобщающее).** 1. Сформулируйте в виде тезисов, какой новой информацией об организации учебной речевой деятельности учащихся на уроках, в том числе о проведении сочинений, Вы обогатились. 2. Систематизируйте материалы, которыми Вы пополнили свою методическую картотеку. 3. Просмотрите книгу М. Р. Львова (1985) или главу «Развитие речи учащихся» в учебном пособии (Львов и др. Методика обучения русскому языку...—1987), а также книгу «Речь. Речь. Речь». Выберите вопросы по развитию речи, которые не затрагивались в данном пособии или рассмотрены, на Ваш взгляд, недостаточно основательно. Познакомьтесь с тем, как решают их авторы. В книге «Речь. Речь. Речь» обратите особое внимание на главу 3, в которой обсуждаются вопросы работы над устной речью.

#### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Речевая деятельность всегда связана с общением людей. Чтобы это общение протекало успешно, не вызывая дискомфорта у кого-либо из его участников, необходимо соблюдение каждым из них определенных норм, принятых в обществе, норм речевого поведения.

Как и многие другие правила, установленные людьми, эти нормы ребенок усваивает преимущественно практическим путем, перенимая опыт старших, выполняя их различные наставления. (Вспомните знакомые всем с раннего детства: «Скажи «спасибо!»; «А «пожалуйста» забыл?» и т. п.) Однако школа, безусловно, может процесс закрепления сложившихся нужных привычек, а



также становления отсутствующих, обогащение запаса языковых средств ребенка сделать более целенаправленным и эффективным.

К числу вопросов, связанных с культурой речевого поведения, можно отнести: 1. Умелое использование формул речевого этикета. 2. Соблюдение правил: а) поведения в аудитории, в том числе на уроке, в общественных местах и т. п.; б) поведение во время беседы, разговора с кем-либо; в) участия в споре, в дискуссии.

Проблеме формирования у младших школьников соответствующих умений в методике обучения русскому языку стали уделять внимание сравнительно недавно. Так, в программу развития речи для начальной школы вопросы речевого этикета вошли с середины 80-х годов.

? Какие вопросы речевого этикета включены в действующую программу по русскому языку, в программу «Речь и культура обучения» (Нач. шк.—1990.—№ 8)?

Проблемы обучения речевому этикету традиционно разрабатывались преимущественно применительно к обучению русскому языку иностранцев. Практическое же решение вопросов воспитания культуры речевого поведения при обучении русскому языку как родному пока еще в значительной мере зависит от инициативы и творчества учителей. Однако есть книги, которые могут оказать педагогу большую помощь. Одна из них — это уже упоминавшееся пособие, специально адресованное учителю начальных классов, в котором среди многих вопросов, связанных с совершенствованием речи школьников, нашли интересное решение и проблемы обучения речевому поведению (см.: Речь. Речь. Речь / Под ред. Т. А. Ладыженской.—1989). Вторая книга написана автором, разрабатывающим проблемы речевого этикета, Н. И. Формановской (Вы сказали «Здравствуйте!».—1987).

З а д а н и е 82. Постарайтесь познакомиться с названными книгами. Выделите в них материалы, практически полезные для обучения младших школьников культуре речевого поведения.

Поскольку названные книги содержат богатую информацию и дают достаточно полное представление о возможном содержании работы, ограничимся лишь некоторыми, наиболее важными, на наш взгляд, сведениями.

#### О речевом этикете

? Как вы понимаете слово «этикет»?

Понятие «речевой этикет» имеет двойное толкование. В широком смысле — это все правила речевого поведения, все установленные обществом разрешения и запреты, связанные с речью. А в узком смысле — это только специфические формулы, принятые для поддержания общения.

Мы в данном случае будем опираться на более узкое зна-

чение слова, понимая под речевым этикетом «национально специфические правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений в принятых ... ситуациях «вежливого» контакта с собеседником» (Русский язык: Энциклопедия.— С. 254).

? Какие же ситуации имеют свои сложившиеся стереотипы?

З а д а н и е 83. Выберите из перечня ситуаций те, которые актуальны для речевого общения младших школьников, а потому должны быть предметом внимания учителя и учащихся.

Обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, отказ, одобрение, комплимент (Формановская.— С. 11).

Чтобы помогать детям осваивать принятые в обществе формулы этикета, важно понимать самим и объяснять учащимся их возникновение и цель использования.

? Можете ли Вы объяснить происхождение и назначение формул речевого этикета?

В процессе общения людям постоянно приходится вступать в речевой контакт и прерывать его, поддерживать желаемую тональность разговора, проявлять к собеседнику расположение, внимание, доброжелательность, уважение, просить его о чем-то, давать ему советы, как-то реагировать на его предложения и т. д. Постепенно определился набор систематически повторяющихся ситуаций, сопровождающих общение, а со временем за каждой из ситуаций закрепились определенные языковые средства, которые между собой образуют синонимические ряды. Выбор в рамках каждого синонимического ряда зависит от степени знакомства, близости людей, вступивших в общение, от их возраста, от равенства или неравенства собеседников по их положению (учитель — ученик, родитель — ребенок, взрослый — ребенок, старший — младший, руководитель — подчиненный и т. п.), от официальности или неофициальности обстановки, от условий общения.

З а д а н и е 84. Охарактеризуйте сферу употребления приведенных ниже речевых формул: когда их используют, кто, при обращении к какому адресату, в каких условиях. Выберите среди выражений те, которыми считаете нужным обогащать речь школьников.

1. Здравствуй! Здравствуйте! Добрый день! Доброе утро! С добрым утром! Добрый вечер! Привет! Приветствую вас! 2. Приглашаю тебя (вас); приходите; давай(те) пойдем; разреши(те) тебя(вас) пригласить; позволю себе пригласить вас...; прошу прийти...; приглашаются... 3. Хорошо; спасибо; ладно; сейчас; с удовольствием; охотно; я не возражаю; согласен; договорились. 4. Не могу; не хочу; нет; нет, спасибо; я не хочу, спасибо; изви-

ните, нет; к сожалению, нет. 5. Извини(те); извини(те), пожалуйста; прости(те), пожалуйста; виноват(а), прошу прощения; приношу свои извинения. 6. До свидания! Прощай! Пока! Всего доброго (хорошего)! До встречи! До завтра! Всего! Разрешите попрощаться! Позвольте откланяться! Счастливо! Обнимаю! Целую!

К способам закрепления в речи учащихся принятых формул этикета можно отнести разыгрывание детьми соответствующих сценок, в том числе и шуточных, которые могут демонстрироваться не только в классе. Ими можно обменяться с параллельным классом, можно сопровождать ими беседу, проводимую младшими школьниками в подшефном детском саду, на утреннике для младших братьев и сестер и т. п. Обучение малышей правилам поведения — это снова та «педагогическая» позиция, которая помогает школьникам почувствовать значимость сведений, которыми они располагают, и тем самым лучше усвоить эти сведения. Полезно также проведение конкурсов-экспромтов типа: как ответить на приглашение, на извинение, как отказаться, что сказать, когда тебя с кем-то знакомят, когда уступаешь место в транспорте, когда кому-то помогаешь и т. д.

К вопросам речевого этикета, которые необходимо отработать уже в начальных классах, следует отнести и еще некоторые. Один из них учителя, как правило, имеют в виду. Это использование при обращении к человеку местоимений 2-го лица *ты* и *вы*. Известно, что выбор местоимения зависит от степени знакомства, близости людей, от официальности или неофициальности отношений, а также той обстановки, в которой происходит общение.

Другой важный вопрос часто ускользает из поля зрения учителей. Это существующее в русском языке правило: не называть присутствующее при разговоре третье лицо местоимением *он* или *она* («А он говорит...», «А она отказывается...»). В подобных ситуациях принято называть присутствующего человека по имени или по имени и отчеству («А Слава говорит...», «А Татьяна Ивановна отказывается...»).

Требуется внимания поведение детей и в такой ситуации, которая сегодня, особенно в городах, получает все большее распространение. Это разговор по телефону. Как начать разговор, когда ты звонишь? А когда ты взял трубку? Как позвать товарища, если подошел кто-то другой? А как ответить, если тебя просят позвать кого-то? Что сказать, если ты попал не по тому номеру? Что ответить в подобном случае? И т. д.

Понятно, что лучший способ воспитания у детей нормативного речевого поведения — это создание необходимой речевой среды, поддержание атмосферы уважения и доброжелательности. Однако могут занять свое место в обучении и различные конкурсы (групповые и личные), игра, разыгрывание определенных ситуаций, беседы, проводимые учениками с младшими подопечными.

?

Какие приемы обучения детей речевому этикету есть в Вашем методическом арсенале?

### О правилах поведения

К правилам поведения в аудитории, в классе относятся всем хорошо известные: нельзя разговаривать, когда тебе захотелось; хочешь обратиться к учителю — подними руку; не нужно выкрикивать ответ — это неуважение к товарищам, которые тоже хотят ответить, и т. д.

Над соблюдением этих правил каждый учитель начинает работать с первых дней пребывания ребенка в школе. Хотелось бы обратить внимание лишь на одну деталь. Необходимо, чтобы маленькие ученики с самого начала не просто приучались подчиняться предъявленным требованиям, а понимали, что за всеми «нельзя» и «нужно» стоит очень важное: уважение к тому, с кем общаешься, внимание к товарищам, стремление не нарушить контакт, сделать общение для всех его участников, а не только для себя удобным, приятным, полезным. Тогда формирование норм речевого поведения будет сочетаться с воспитанием личности ученика.

?

Как Вы приучаете детей к соблюдению норм речевого поведения на уроке? Какими приемами пользуетесь?

Правила поведения в момент беседы с человеком хорошо известны: разговаривая, смотри не в сторону, а на собеседника; не перебивай, а если нужно прервать, извинись; не разговаривай во время еды, когда что-то жуешь, — собеседнику это может быть неприятно; не говори слишком громко, но если общаешься с пожилым человеком, который плохо слышит, тихо говорить нельзя и т. п. (Такие правила и материалы для их обсуждения Вы найдете в книге «Речь. Речь. Речь».)

Смысл всех сформулированных требований в том, чтобы регулировать взаимоотношения людей, — каждый должен думать о том, чтобы не причинить неудобства собеседнику (а в идеале уже и не думать, а по привычке действовать соответствующим образом).

Необходимо только, чтобы обучение этим правилам общения не превращалось в голое назидание, так как, во-первых, назойливые наставления обычно дают обратный эффект, а во-вторых, умение, привычку нельзя приобрести, только слушая о правилах или запретах. Следует использовать, как уже говорилось, инсценирование, сбор и анализ «чужих» ошибок, обмен опытом с малышами и т. п.

?

Какие приемы работы над речевым поведением детей Вы используете в практике обучения, какие подсказала книга «Речь. Речь. Речь»?



Новой ситуацией, появляющейся в жизни детей с приходом в школу, с началом освоения учебной деятельности, является ситуация учебного сотрудничества детей.

**Задача 85.** Обратитесь к параграфу об учебном сотрудничестве детей в главе 2 пособия. Найдите там материал, который следует использовать для воспитания культуры речевого поведения учащихся.

Еще одна ситуация, поведению в которой нужно учить школьников, — это ситуация спора, учебной дискуссии.

Специальная организация дискуссий нужна прежде всего для формирования у детей способности думать, вырабатывать собственную позицию, отстаивать ее. Учебные дискуссии дают возможность учить школьников речевому поведению в непростых эмоционально окрашенных ситуациях общения.

В уже называвшейся книге Г. А. Цукерман «Зачем детям учиться вместе?» приводятся некоторые правила поведения во время учебной дискуссии. Среди них есть такие: «Когда один ученик хочет возразить другому, он должен использовать диалогическую форму обращения: «Петя, ты забыл, что...» (вместо обычного: «Он забыл, что...»). «Умение слушать другого — основное требование культурного диалога» (с. 50—51).

**?** Можете ли Вы дополнить эти правила?

**Задача 86.** Проводили ли Вы дискуссии с учениками в учебных целях? Если сочтете целесообразным, организуйте такую дискуссию и наблюдайте за учениками. Уточните, чему именно с точки зрения речевого поведения нужно учить школьников.

Организуя работу по воспитанию культуры речевого поведения младших школьников, необходимо помнить, что эта работа, на каком бы уроке она ни проводилась, является составной частью обучения, направленного на совершенствование речевой деятельности.

**?** Какие вопросы воспитания культуры речевого поведения, рассмотренные в данном разделе, явились для Вас новыми? Какие идеи, методические рекомендации, конкретные приемы и т. д. Вы внесли в свою методическую картотеку?

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В первой части данной главы уже упоминалось о том, что виды речевой деятельности (по производству или приему сообщения) делятся на продуктивные и рецептивные. К продуктивным видам относятся говорение и письмо, к рецептивным — слушание и чтение. Особенность рецептивных видов состоит в том, что они как бы вторичны по отношению к продуктивным. Если при создании

текста говорящий выражает собственные мысли, то при восприятии (рецепции) цель — понять мысли другого, извлечь их из принимаемого текста. Эта задача не менее сложная, чем формулирование собственных суждений.

Уже отмечалось, что обучение слушанию пока еще относится к числу мало разработанных проблем методики русского языка. И в данном пособии она еще не может быть рассмотрена достаточно детально — будут подсказаны лишь некоторые способы ее практического решения.

Процессы восприятия устного и письменного текста очень похожи. Однако слушание еще менее управляемо, чем чтение. С этим связаны особые трудности обучения данному виду речевой деятельности.

То, в какой мере слушающему удастся «вычерпывать» смысл из звучащей речи, зависит в значительной мере от его внутренней установки, а она, в свою очередь, определяется потребностью человека. Если у слушающего есть желание понять то, что говорит собеседник, то оно рождает соответствующую установку, благодаря которой создается внутреннее состояние сосредоточенности, как бы готовности к приему информации. Если же подобной потребности нет, то тогда складывается ситуация, когда есть «состояние слышания без целенаправленного слушания» (Зимняя. — С. 183), т. е. «пассивное слушание». В этом случае многое из произносимого говорящим ускользает от слушающего, он, как правило, удерживает в своем сознании только то, что выделено самим говорящим.

**?** Какие методические выводы подсказываются этими рассуждениями?

Стремление слушающего понять высказывание собеседника может сочетаться не с одной, а с разными установками, например: понять и определить свое отношение к информации, запомнить, сделать вывод, проверить, дополнить и т. д. Восприятие при таких установках будет неодинаковым. Как считают специалисты, «слушание в условиях решения задачи только понять речевое сообщение... сопровождается внутренней активностью, но оно менее продуктивно» (Зимняя. — С. 182). Конечно, младшие школьники еще не умеют установкой регулировать свое восприятие текста; поэтому велика опасность того, что на уроке они могут оказаться теми пассивными слушателями, которые слышат, но не слушают или слушают недостаточно эффективно. В таком случае вместо обучения жизненно важному виду речевой деятельности происходит закрепление негативного опыта. Чтобы этого не произошло, важно направлять восприятие детьми устных сообщений. Помощь учителя может состоять в определении необходимых установок.

**Задача 87.** Последите за собой на уроках. Какие установки Вы даете детям перед началом объяснения нового материала, перед чтением вслух? Как формулируете их?

В связи с вопросом об установках слушающего важно еще одно наблюдение психологов. Они считают, что применительно к условиям обучения конкретные задачи слушающего могут группироваться вокруг трех установок: познавательной (узнать, понять), мнемической (запомнить) и коммуникативной. Исследования свидетельствуют, что «именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала» (Зимняя. — С. 55). Следовательно, коммуникативная установка при восприятии учебного сообщения является самой эффективной. Это заключение важно для методики начального обучения, так как дает дополнительный стимул для использования так называемых «педагогических» ситуаций, в рамках которых ученик оказывается в позиции обучающего, объясняющего, исправляющего и т. д. Если до сих пор мы говорили об этой позиции при обучении детей созданию научно-познавательных текстов, то теперь можем добавить, что в подобную позицию полезно ставить учащихся и при усвоении учебного материала, перед слушанием объяснения учителя и ответов товарищей. Приведенное ранее сопоставление других установок позволяет считать, что эффективнее, чем просто «понять и запомнить», будут задачи исследовательского, творческого характера (совместно с учителем провести доказательство, найти решение, вывести правило или определение и т. п.). Любая из этих установок может сочетаться с «педагогической», когда ученикам предлагается, например, следить, чтобы «рассеянный» учитель не допустил ошибки, не сбился в рассуждении, сегодня слушать так, чтобы на следующем уроке объяснить этот материал отсутствующим товарищам или дома своим родителям, никогда не занимавшимся по такой программе.

**Задание 88.** Разработайте несколько конкретных ситуаций, позволяющих повышать эффективность слушания за счет соответствующей установки перед восприятием сообщения.

Конечно, специальное создание таких ситуаций следует считать временной мерой, необходимой на начальных стадиях обучения. В дальнейшем готовность целенаправленно воспринимать учебный материал должна вытекать из общей активной позиции ребенка, постепенно складывающейся при правильной организации учебной деятельности.

Учитель может помогать своим слушателям и тем, что будет предлагать им какие-то смысловые вехи своего сообщения, которые явятся своеобразными опорами при восприятии материала, будут помогать как предвосхищать дальнейшее развитие мысли, так и удерживать в памяти сказанное. Однако предоставление готовых опор не нужно злоупотреблять, их полезно создавать коллективно, так как это будет способствовать не только облегчению восприятия, но и в целом освоению этого процесса.

Видите ли Вы в этой рекомендации что-то общее с идеями В. Ф. Шаталова? Можете ли попытаться объяснить эффект «опор Шаталова»?

**Задание 89.** Вспомните все, что Вы знаете об использовании моделирования при введении новых знаний. Помогает ли этот прием лучшему восприятию материала? Почему?

У психологов, занимающихся вопросами рецепции в процессе обучения, есть еще, на наш взгляд, существенное заключение. «Одной из важных особенностей речевого восприятия является более четкое и ясное удержание в сознании слушателей информации, подаваемой в начале и в конце (выделено у автора) сообщения» (Зимняя. — С. 203). И далее: «В этой связи, говоря об особенностях восприятия основной мысли сообщения, следует отметить, что она уясняется слушателями... и воспроизводится ими при однократном предъявлении только в том случае, если сформулирована самим лектором и, более того, если помещена в начале или, что еще благоприятнее, в конце сообщения» (там же).

Какой методический вывод о роли обобщения при объяснении нового материала Вы можете сделать?

И последнее, о чем следует сказать в связи с обучением слушанию, — это об объеме сообщения, предлагаемого для восприятия на слух. Считается, что устные учебные высказывания не должны быть ни слишком короткими, ни слишком длинными. Но какой конкретный объем, оптимальный для восприятия, необходим в том или ином классе? В ответ на этот вопрос мы снова процитируем И. А. Зимнюю: «К сожалению, пока мы не имеем... точных данных, какой же средней величиной... должен определяться «кусочек», — это дело будущего экспериментального исследования» (там же, с. 201). Правда, в педагогическом опыте уже есть попытка указать объем слушания для учащихся начальных классов.

Так, в середине 60-х годов в эксперименте, посвященном изучению основ читательской самостоятельности, установлено, что в первом полугодии первоклассникам-семилеткам для слушания в чтении учителя надо выбирать художественные произведения объемом 1—2 печатные страницы, что при среднем темпе чтения вслух занимает от 3 до 7 минут, а во втором полугодии — до 10—12 минут (см.: Светловская Н. Н. Внеклассное чтение в I классе. — 1973. — С. 15). В 70-е годы эти данные были экспериментально подтверждены при работе с первоклассниками-шестилетками, что зафиксировано во всех программах для школ России. Затем подобная попытка была предпринята на Украине. В Программах средней общеобразовательной школы, I—IV классы (Киев, 1986) в объяснительной записке сообщаются следующие требования: I класс — «сосредоточенно слушать учителя до 5 минут»; II класс — «умение сосредоточенно слушать учителя и товарищей до 8—10 минут»; III класс — «слушать чтение, рассказ учителя



или товарищей с элементами смысловой сортировки материала до 12—15 минут (выделять новые факты, распознавать неизвестное, устанавливать последовательность и причинность событий)». В IV классе указывается на необходимость навыков «речевого общения в процессе выполнения групповых и коллективных учебных занятий».

**З а д а н и е 90.** Сравните рекомендации программ России, Украины. Попробуйте опытным путем проверить целесообразность указанного в них объема слушания.

Характеризуя обучение слушанию, мы говорили прежде всего о тех ситуациях, в которых ученик слушает учителя. А как помочь им научиться слушать друг друга?

На самых первых этапах обучения психологи рекомендуют использовать игру. Например, на уроках развития речи надо назвать как можно больше профессий (растений, героев сказок, слов на такую-то букву). Каждый ученик, прежде чем назвать свое слово, должен повторить три-четыре уже сказанных. За это он получает два очка. Если ученик может только повторить сказанное, его команде прибавляется одно очко. Если он назвал свое слово, не повторив чужих, он не выигрывает ничего.

В букварный период удобна игра «в цепочку слов». Ребенок встает и называет слово, специально выделяя последний звук (*шарrrr*), и показывает, кто ему должен ответить. Вызванный ученик отвечает словом, начинающимся на последний звук (*rrrrыба*). Если он ответил верно, первый ученик садится, игру продолжает второй. При изучении частей речи цепочка слов может строиться по принципу сочетаемости слов: *елки — колющие — ежи — ручные — часы — башенные...* Если учитель при этом преодолевает многолетнюю привычку громко повторять слова, сказанные детьми, ученики приучаются прислушиваться друг к другу, их речь становится более адресованной, громкой и четкой (см.: *Цу-керман. — С. 52*).

На последующих этапах обучения полезно практиковать взаимное рецензирование ответов, дополнение и т. п. Однако важно, чтобы вызов ученика для анализа или продолжения ответа осуществлялся не учителем, а самим говорящим. Как считают психологи, это повышает заинтересованность учащихся, помогает превратить их в подлинных собеседников. Кроме того, чтобы добиваться от всех учеников реакции на ответы одноклассников, предлагается каждому выражать свое мнение жестами: согласие или несогласие показывать, изображая пальцами знаки «плюс» или «минус», кивая головой или пользуясь «светофорами». Такие вспомогательные приемы — полезное средство для выработки привычки слушать друг друга.

**З а д а н и е 91.** Систематизируйте информацию по обучению младших школьников слушанию. Пополните необходимыми выписками свою методическую картотеку.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чтение относится к письменным формам речевой деятельности, так как связано с буквами и зрительным их восприятием. Буквы используются в качестве общепринятых знаков (шифра, кода), посредством которых в одних случаях (при письме) записываются (кодируются, шифруются) печатным или рукописным способом устные формы речи, а в других случаях (при чтении) эти формы восстанавливают, воспроизводят, декодируют. Если в устных формах речи своеобразным первичным элементом выступает звук — фонема, то для письменных форм таким первичным элементом оказывается кодовый знак — буква.

В процессе чтения сначала надо произвести с подобными общеустановленными знаками определенные операции (увидеть, зрительно опознать букву, установить, какой звук она обозначает, и т. д.), а затем воспроизвести звуковую форму слова и уловить заключенное в ней содержание. Читать можно не иначе, как только специально этому научившись.

**З а д а н и е 92.** Опираясь на приведенный перечень операций, сформулируйте те умения, которые необходимо выработать у детей при обучении чтению.

Учитель должен объяснить, что обозначает каждый из буквенных знаков, помочь их запомнить и показать, как нужно воссоздать устные формы речи. При этом чем лучше будет осведомлен учитель о психофизиологических механизмах и особенностях осуществления акта чтения, тем с большим мастерством и результативностью он сможет проводить свои занятия по обучению детей чтению.

### О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ ЧТЕНИЯ

Чтение принадлежит к числу сложных психофизиологических процессов и осуществляется при взаимодействии ряда механизмов или факторов, среди которых решающую роль играют: 1) зрительный, 2) речедвигательный, 3) речеслуховой, 4) смысловой.

Начинается чтение со зрительного опознания графических элементов текста, т. е. букв, их сочетаний, слов и т. д. Они своими физическими свойствами (т. е. размером, начертанием, цветом) возбуждают в зрительно-нервном аппарате импульсы, которые поступают в особые центры головного мозга.

**З а д а н и е 93.** Возьмем в качестве примера фразу, напечатанную шрифтами разной формы, размера и степенью нажима (см. с. 304). Дайте характеристику физических свойств графики каждого варианта. Какие из них наиболее пригодны для подготовки материалов по обучению грамоте? Чем именно?

В головном мозге импульсы зрительных восприятий расшифровываются (декодируются), соотносятся с хранящимися в памяти эталонами (графическими образами букв, звуками-смыслоразли-

Ученик учится читать по букварю.

Ученик учится читать по букварю.

Ученик учится читать по букварю.

Ученик учится читать по букварю.

## УЧЕНИК УЧИТСЯ ЧИТАТЬ.

читателями, их артикуляторными свойствами, словами и т. д.), преобразуются в звуки, звуковые формы слов, фразы и т. д. И даже если чтение протекает в режиме так называемого чтения про себя, молчаливого чтения, то речедвигательные и слуховые механизмы практически действуют так же, как и при громком чтении. Правда, эти действия при молчаливом чтении, когда голос «отключен», протекают в скрытом виде. Так, речевые органы (язык, губы, гортань) совершают микродвижения, которые читающий практически не улавливает, но приборы их отчетливо фиксируют. Слух при молчаливом чтении как бы обращен внутрь. Но во всех случаях (и при громком, и при молчаливом чтении), как только зрительный импульс поступил в головной мозг, из него тут же посылаются сигналы в речедвигательный, артикуляторный и слуховой механизмы, которые незамедлительно приходят в действие.

В методическом плане учет названных особенностей работы зрительного механизма побуждает каждого, кто занят обучением первоначальному чтению, тщательно продумать способы знакомства детей с буквами, их запоминания, безошибочного различения, соотнесения с определенным звуком или звуками.

**З а д а н и е 94.** Опираясь на собственный опыт, опыт коллег, систематизируйте упражнения, которые способствуют лучшему запоминанию букв.

Учителю очень важно подобрать такие демонстрационные, дидактические и прочие материалы с буквами, слогами, словами и т. д., которые обладают наилучшими для их восприятия физическими свойствами. Важно продумать, как добиться тесного взаимодействия различных факторов, участвующих в акте чтения. Так, от слухового механизма во многом зависит правильность и полнота не только восприятия чьего-то громкого чтения, но и собственного чтения вслух: его самооценка и корректировка, особенно если это чтение выразительное. Поэтому столь значимы упражнения по распознаванию конкретных звуков в произносимых учителем и учениками словах, в скороговорках, загадках, стихотворениях и т. д. Очень полезны для развития речевого слуха упражнения в звукоподражании, в отчетливом, даже чеканном произнесении отдельных слов, пословиц, стихотворений и т. д.

Помимо уже отмеченных особенностей работы зрительного механизма при чтении, нужно учитывать еще одну.

Установлено, что взгляд движется по строчкам письменного (напечатанного или рукописного) текста не равномерно (медленно или ускоренно), не ритмично, а скачками. Время движения от одной точки текста (буквы, части слова, целого слова или группы слов) до другой крайне мало — от 0,01 до 0,03 секунды. Совершив очередное движение — скачок, взгляд как бы приостанавливается. Эти остановки называются фиксациями. Их продолжительность у опытного читателя (чтеца) равна в среднем 0,15 секунды. Именно на фиксации падает почти вся нагрузка по восприятию и опознанию букв, слов и других элементов текста. И чем больше за одну остановку будет зафиксировано этих элементов, тем большим окажется поле зрения (поле чтения, поле узнавания).

Количество фиксаций, падающих на строку текста, зависит: 1) от опытности читающего, его квалификации как читателя; 2) от свойств и качества текста (характера его содержания и сложности, состава лексики, ее новизны, длины слов и т. д.); 3) от целевой установки и избранного вида чтения (вслух или про себя, сплошное или выборочное, изучающее или просмотровое); 4) от способа чтения (побуквенного, слогами, целыми словами, фрагментами, частями, динамического). У опытного читателя при чтении про себя число фиксаций колеблется от 3—4 до 8—11 на строку, при чтении вслух — от 5 до 12. У ребенка, только начинающего учиться читать, поле чтения ограничивается буквой, точнее, тяготеет замкнуться на букве. И если это примет устойчивый характер, то возникнет так называемое побуквенное чтение — самый непродуктивный способ чтения.

С самых первых шагов в обучении детей грамоте перед учителем возникает сложная методическая задача, связанная с тем, что отмеченной особенностью зрительного фактора, — использовать такие виды и приемы работы, которые способствовали бы формированию у детей поля чтения, сразу же сориентированного на охват не менее двух букв, притом образующих так называемое слияние, т. е. двухбуквенный открытый слог (ма, на, ка, ...).

О других типах слогов и о роли данной разновидности в обучении будет сказано дальше. Сейчас отметим чрезвычайно высокую эффективность для отработки безошибочности и скорости опознавания слогов типа СГ, слоговых таблиц, двухкошечных абаков и подобных им методических приспособлений.

Еще одна из особенностей действия зрительного механизма состоит в его стремлении запечатлеть в первую очередь наиболее характерные приметы и доминирующие признаки букв, буквосочетаний, слов. При этом зрение ориентируется больше на верхние, чем на нижние, части букв и строки.

**З а д а н и е 95.** Прodelайте такой опыт. Возьмите «Букварь», «Книгу для чтения» или любой другой учебник. Попробуйте



читать текст, сначала линейкой закрывая нижнюю часть строки, а затем — верхнюю. В каком случае было легче читать?

Отмеченная особенность работы зрительного механизма при чтении позволяет широко практиковать прием «полубуковка», придумывать разные варианты его использования, что в конечном счете обостряет опознавательную способность «читающего» глаза.

Одновременно со скачкообразным продвижением взгляда по читаемой строке время от времени происходят возвратные скачки к ранее уже зафиксированному зрением слову. Эти возвратные движения называются регрессиями. Они чаще всего отмечаются на самых начальных стадиях в обучении чтению. Регрессии вызываются колебаниями и сомнениями, возникающими у чтеца по поводу правильности опознания каких-то букв, произнесения звуков, прочтения слова, и стремлением внести в свое чтение нужные поправки или же уверенно его продолжить. Регрессии несколько замедляют скорость чтения и нарушают его правильность.

Методика обучения грамоте располагает немалым запасом средств, которые позволяют свести к минимуму регрессии и придать им позитивный характер, т. е. подчинить смысловой стороне чтения. Это и предварительная отработка чтения трудных слов данного текста, и вспомогательные пометы, которые «вносятся» в отдельные слова букварного текста, и предварительная беседа по содержанию текста и т. д. Из практики хорошо известно, что перед чтением букварного текста дети тщательно отрабатывают чтение так называемых столбиков слов. Однако при встрече с этими словами в ходе чтения текста не узнают их, читают как незнакомые. Здесь сказывается несколько дезориентирующее начинающих читателей новое окружение уже прочитанного слова. Это становится одной из причин, порождающих регрессии. Для их предотвращения весьма полезен такой прием, когда ученики сначала разбирают и прочитывают каждое слово в столбиках, а затем находят их в тексте, подчеркивают и соединяют карандашной линией каждую пару: слово в столбике — оно же в тексте.

? Какими приемами подготовки к чтению букварного текста пользуетесь Вы?

Смысловый фактор играет в чтении ключевую и цементирующую роль. Собственно, весь процесс чтения осуществляется в конечном счете ради того, чтобы извлечь нужную для читателя информацию, выявить и усвоить содержание, которое кроется в читаемом тексте, дать пищу мысли и чувству, обогатить себя духовно и т. д. Одновременно на смысловый фактор ложится нагрузка по управлению всей технической стороной процесса чтения и контролю за ним. Осмысленность чтения, понимание содержания читаемого текста — это самое основное в процессе чтения, это то, ради чего оно осуществляется. Среди многих методических спосо-

бов формирования умения понимать читаемое центральное место принадлежит вопросам учителя. «Преподаватель должен вопросами своими,— писал К. Д. Ушинский,— беспрестанно заставлять читателя вникать в смысл читаемого, испытывать и возбуждать его внимание» (Собр. соч.— М., 1949.— Т. 5.— С. 33). Вопросы, направляемая ими беседа, рассмотрение иллюстраций, сопоставление их содержания с содержанием читаемого текста, устное рисование-иллюстрирование, подготовка и проведение чтения по ролям и многое другое — все это приемы, направленные на выработку осмысленного чтения.

З а д а н и е 96. Какие другие способы формирования сознательности чтения Вам известны? Попробуйте их перечислить.

Смысловый механизм неразрывно связан с памятью, куда закладываются и где хранятся, уточняются и обогащаются языковые и речевые эталоны звуко-смыслоразличительного, произносительного, лексико-семантического и структурно-грамматического порядка. Воспринимая речь, человек соотносит звуки, слова, их сочетания, фразы, предложения и т. д. с этими эталонами и проясняет смысл речевого сообщения. Степень яркости, разнообразия и богатства речевых эталонов находится в прямой зависимости от речевой активности человека, развитости чувства языка, «дара слова», обстоятельности изучения и степени осмысления им средств и закономерностей родного языка. Соответственно при обучении детей чтению большое значение имеют многообразные упражнения аналитико-синтетического характера. Они не просто развивают у детей умственные способности, но и оттачивают языковые, речевые эталоны, придают им большую отчетливость, мобильность и продуктивность. Чем умнее загрузит учитель на уроках обучения грамоте артикуляторный, речепроизводительный механизм детей, тем лучше ученики овладеют артикуляцией звуков родного языка, закрепят в своей памяти мускульные ощущения, связанные с произнесением того или иного звука. «Слуховые ощущения,— писал великий русский физиолог И. М. Сеченов,— имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными — в груди, гортани, языке и губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре» (Рефлексы головного мозга // Избр. произв.— М., 1953.— С. 88, 89). Чем разнообразнее окажутся упражнения по слуховому распознаванию звуков, тем полнее станут дети улавливать признаки, характерные для конкретных звуков. Упражнения для наблюдения за артикуляционными и слуховыми признаками звуков заметно повышают запоминание и осмысление ребенком звуков-смыслоразличителей.

?

Какие виды звуковых упражнений используются на уроках обучения грамоте? Какие приемы полезны для наблюдения за артикуляционными и слуховыми признаками звуков?

В ходе становления первоначальных умений чтения формируется еще один весьма важный механизм восприятия текста — прогнозирование, антиципация. Он «накладывается» на все другие механизмы, участвующие в акте чтения (смысловой, зрительный, слуховой, звуко-речедвигательный) и во многом предопределяет их продуктивность. Так, например, увидев и распознав несколько букв в каком-то слове, опытный читатель предугадывает по ним, какие буквы последуют далее, и «декодирует» их без той меры сосредоточенности и четкости опознания, которых потребовали от него аналогичные операции в отношении начальных букв («Я открыл кн... на нужн... стр...»; «В газете сообщалось, что наша де... приняла уча... в засе... ком...»).

Механизм прогнозирования свое яркое выражение получает в смысловой догадке. Она первоначально может проявиться в двух видах: или в простом угадывании (увидел и опознал ученик несколько букв и произносит остальные звуки показавшегося ему узнанным слова: *стук* вместо *стол*, *тетрадь* вместо *тетради*), или в догадке, которая подкрепляется прочитыванием всех основных букв, составляющих слово. В первом случае это будет субъективный вид догадки, а во втором — объективный. При возможности развития первого вида его носитель может сформироваться как читатель угадывающего типа, а если развивать второй, то получится читатель текстуального типа. Для нас желателен именно читатель текстуального типа. Ему свойственна основательность в чтении.

Итак, процесс чтения складывается из двух взаимосвязанных сторон — смысловой и технической, охватывающих зрительный и звуко-слухо-речедвигательные механизмы. И хотя этот процесс единый, становление и формирование составляющих его сторон протекает по-разному, проходит ряд ступеней от начальных до высших.

В развитых формах процесс чтения протекает так, что его техническая сторона работает в своеобразном автоматическом режиме — как навык. Контроль за ним протекает на подсознательном уровне. Смысловая же сторона проявляет себя как сложное умение. Оно фокусируется на переработке и усвоении содержания читаемого текста, который чаще всего предстает перед читателем как нечто новое по лексике, по расположению слов, построению фраз и предложений, по смыслу и т. д. И даже если текст оказывается знакомым и читается повторно, то мотив и целевая установка подобного чтения будут связаны с нахождением в данном тексте каких-то не замеченных ранее элементов, деталей, ситуаций, поворотов мысли и т. п. Техническая сторона чтения способна посредством многократных и систематических упражнений подниматься за сравнительно непродолжительное время до значительных высот и даже достичь «потолка», т. е. существующих физических пределов. Так, для темпа чтения вслух это будет скорость от 140 до 180 слов в минуту, для молчаливого чтения —

160—280 слов в минуту. Эти данные, оговоримся, относятся к традиционной системе чтения. В иных системах, скажем, при так называемом динамическом чтении доступны показатели, вдвое-трое, а иногда и более превышающие приведенные выше. Смысловая же сторона чтения не знает ограничений в уровнях развития, не имеет пределов для совершенствования и углубления.

На всех ступенях формирования процесса чтения, отработки механизмов, осуществляющих этот процесс, огромную роль играет внутренняя речь. Она выступает в качестве универсального средства выполнения всех мыслительных операций. С ее помощью логически перерабатываются зрительные, слуховые и речедвигательные представления, происходит управление, самоконтроль и самооценка речевой деятельности. Внутренняя речь, будучи производной формой внешней речи, представляет собой процесс крайне скрытый, не поддающийся прямому воздействию каких-то методических приемов. Развитие внутренней речи осуществляется под влиянием каждого из видов внешней речи, умственной и эмоциональной деятельности человека. В какой-то мере, правда, можно повлиять на развитие внутренней речи в ее развернутой форме посредством таких приемов, когда ученику предлагается вслух рассказать о том, что он представлял себе во время чтения определенного текста, о чем думал в это время, какие мысли рождались по ходу чтения, как он следил за своим чтением, в частности за его правильностью.

В школьной практике, в методическом обиходе, в различных пособиях и учебниках прочно утвердился термин «навык чтения». Им, по сути дела, охватывается комплекс взаимосвязанных умений и навыков, сливающихся в едином потоке процесса чтения. Обучение чтению начинается с выработки первоначальных умений, направленных на овладение как технической, так и смысловой сторонами процесса чтения в их единстве и взаимодействии.

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ УМЕНИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПРОЦЕСС ЧТЕНИЯ

Важно, чтобы с первых шагов в обучении грамоте работа смыслового механизма была направлена на выявление значений прочитываемых ребенком слов, предложений, учебно-букварных текстов и одновременно на управление механизмами, которые обеспечивают техническую сторону чтения. С последней связаны наибольшие трудности и сложности в овладении детьми элементарным чтением.

Первый шаг на пути к овладению техникой чтения, как уже отмечалось, должен быть направлен на запоминание учениками букв, своеобразия их начертаний, конфигурации, умений быстро различать определенную букву среди других, соотносить ее со звуком или звуками, которые она призвана передавать на письме, узнавать, что она обозначает, когда оказывается в цепочке других



букв, образующих письменное слово. Одновременно с этими умениями дети усваивают и другое: опознавая и декодируя буквы, воспроизводить по ним звуковую форму слова. Однако для осуществления чтения даже на этом первоначальном этапе от ребенка требуется понимание значения каждого прочитываемого слова, смысловой связи между словами и мысли, выраженной в предложении. Последующие этапы обучения знаменуют собой восхождение на более высокую ступень овладения деятельностью чтения, когда появляются умения постигать подтекст произведения, вести мысленный диалог с автором и образами-персонажами, ощущать красоту языка, совершенство композиции произведения и т. д.

Подлинно стартовым моментом на пути формирования умений элементарного чтения становится тот, с которого ребенок начинает по нескольким буквам, верно им опознанным и расшифрованным, сливать звуки в слоги и по слогам прочитывать слова, понимая их значение. Умение увидеть и прочесть слог, эту важнейшую речевую и графическую единицу, знаменует собой самую начальную ступень в формировании навыка чтения. И важно, чтобы ученик прочно утвердился на этой ступени, утвердился не по продолжительности времени, а по основательности и надежности владения слоговым плавным чтением.

Слог относится к центральным речевым образованиям, присущим устным (первичным) и письменным (вторичным) формам речи (за исключением развитого динамического чтения). Там, где нет слогов, там нет и речи. «Устная речь,— указывает Н. И. Жинкин,— реализуется в слогах, так как это специальное двигательное устройство человека, мозговое управление которым начинает налаживаться раньше, чем возникнет звук на губах» (Жинкин.— 1982.— С. 14).

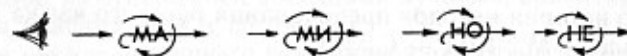
Слогами как основными единицами речи, равно как и речевыми звуками, ребенок овладевает задолго до поступления в школу. Во время же обучения грамоте слог становится предметом такого же осознания детьми, как и звуки-смыслоразличители, ибо он выступает в качестве основной единицы чтения и, кроме того, своеобразной ячейки, в «недрах» которой происходит слияние звуков в произносительные слоговые комплексы.

?

Что Вы уже знаете о слогах как произносительных единицах?

Методическая традиция эмпирически нашла такую речевую ячейку, которая в известном смысле обладает универсальным значением. Это открытый двузвучный слог типа «согласный + гласный» (СГ): *на, ни, мо,...* В школьном обиходе его именуют прямым слогом или слиянием. В методическом плане данное слоговое сочетание уникально во многих отношениях. С точки зрения загрузки зрительного механизма оно интересно следующим. На письме слог-слияние обозначается двумя буквами и тем самым способно «вписаться» в малое поле чтения у начинающего чита-

теля, которое, как уже говорилось, изначально тяготеет к фиксации одного буквенного знака. Буквенное сочетание СГ входит составной частью в подавляющее число слоговых структур других типов, исключая, правда, две — Г и ГС (*о-сы, он*). Всего же, напомним, в русском языке практически существует 19 структурных типов слогов: Г — *а-ист*, СГ — *на*, ГС — *ум*, СГС — *мел*, ССГ — *кто*, ГСС — *акт*, СССГ — *мгла*, ССГС — *стол*, СГСС — *гость*, ГССС — *остр*, СССГС — *страх*, ССГСС — *дрозд*, СГССС — *центр*, ССССГС — *взгляд*, СССГСС — *вскользь*, ССГССС — *спектр*, СГСССС — *царств*, ССССГСС — *всплеск*, ССГСССС — *братств* (см.: Моисеев.— С. 72, 73). В результате сочетание СГ, когда оно оказывается в составе других слоговых структур, может стать хорошим зрительным ориентиром, который облегчит опознавание всего слога, где, помимо сочетания СГ, есть еще один или несколько согласных. С точки зрения работы речедвигательного механизма сочетание СГ — это тесное взаимодействие двух звуков, слившихся в едином артикуляторном акте, когда согласный произносится в укладе гласного. Аналитическое рассмотрение этого явления и осознанное представление о механизме его производства позволяет учителю правильно организовать работу по обучению чтению. Психологическая картина чтения СГ такова, что читающий по букве гласного звука определяет точное звуковое наполнение предшествующей буквы согласного. Схематически это можно представить так:



Читающий совершает серию операций по буквенно-звуковому опoznанию СГ, которые, если их выразить в виде рассуждений, будут примерно такими: «Я смотрю на буквосочетание *ма*, опознаю первую букву *м* и предполагаю, что ею может быть обозначен или звук [м], или звук [м']; далее перевожу взгляд на вторую букву *а*, по ней узнаю, во-первых, что за ней кроется звук [а], во-вторых, вспоминаю, что эта буква, кроме передачи гласного звука, служит графическим способом обозначения твердости предшествующего согласного звука, т. е. устанавливаю, что за первой буквой стоит именно звук [м]; соответственно теперь вновь возвращаюсь к первой букве и воспроизвожу слитное звучание всего слога — *ма*».

Аналогичными окажутся операции при чтении слога *ми*, только буква *и* укажет на иной гласный звук — [и], а также выступит графическим способом обозначения мягкости предшествующего согласного, следовательно, весь слог будет звучать как [м'и].

З а д а н и е 97. Дайте оценку каждому из приемов обучения первоначальному чтению слогов типа СГ, которые предлагались в разные периоды работы начальной школы видными методистами. Какому из приемов Вы отдадите предпочтение? Почему?

1. «Учить складывать так: учитель собирает вокруг себя учеников и заставляет читать слово **ба**. Ученики прочтут слово **бе** и **а**. Учитель спрашивает: что вышло? Ученики не знают. Учитель говорит: **бе** и **а** будет **ба** и быстро выговаривает: **ба**, и потом, указывая на следующие склады, говорит: **беу — бу; меа — ма; пеа — па; неу — ну**, заставляет учеников повторять за собой» (Толстой Л. Н. Как учить по слуховому способу // Новая азбука. — М., 1985. — С. 85).

2. «Учитель ставит на планочку, прибитую к классной черной доске, букву **а**; громко ее произносит; все ученики повторяют ее громко, и потом каждый отдельно громко говорит ее. Затем учитель пишет эту букву на доске, и каждый из учеников пишет ее; тут дело не в красоте, а в том только, чтобы можно было узнать букву... Учитель показывает другую букву **м** и ставит на планочку на доске. При произношении и письме повторяется то же, что при букве **а**. Затем учитель вызывает к доске несколько бойких учеников и, поставив **м** после **а**, говорит одному из них: «произнеси букву первую»; ученик произносит — **а**; «произнеси и вторую букву»; ученик произносит — **м**; «произнеси одну за другою, да как можно скорее: что же у тебя вышло?» Ученик говорит — **ам** ... Затем учитель опять упражняет весь класс и заставляет его написать **ам**. Когда все поняли это, учитель переставляет **м** перед **а**, и ученик догадывается, что эти два звука вместе произведут **ма**. Учитель упражняет в этом весь класс, все пишут прежде **ам**, потом **ма**» (Корф Н. А. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу // Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. — М., 1941. — С. 39).

3. «Учитель ставит на доске две буквы: согласную и гласную; ученик тянет длительный согласный все время, пока разбирает следующую гласную; но как только она узнана, ученик, не прерывая голоса, произносит гласный звук и получает слог. При этом согласный звук как бы переливается в следующий за ним гласный... Ученик тянет первый звук (длительный согласный), пока к первой букве учитель, сначала медленно, а потом быстрее и быстрее, передвигает гласную букву. И как только она придвинута, ученик произносит ее, тоже не прерывая голоса, а только переливая ее в гласный звук. Есть еще способ, состоящий в том, что учитель из-под согласной буквы разрезной азбуки, когда этот звук тянут дети, выдвигает гласную, и тогда дети тянут ее, не прерывая голоса».

4. «Мгновенные согласные звуки **д, б, п, т, к, г** и т. д. произносятся быстро, в одно мгновение, а ученику надо за это мгновение разобрать следующую букву и припомнить, как надо ее произнести, не прерывая голоса ... Какие же приемы нужны для того, чтобы ученики могли самостоятельно слить моментальный согласный с гласным? Такой прием я нашел в приготовлении рта к произношению моментального согласного звука... Приготовьте рот для **п**, т. е. сделайте затвор из губ и прорвите этот затвор воздуш-

ным толчком гласного звука **а**, и у вас получится **па**... Когда моментальный звук, например **п**, выделен из нескольких слов и ученики познакомились с его буквою, учитель приглашает произнести этот звук, затем ставит букву **п** и говорит: «А теперь приготовьте рот, чтобы прочитать эту букву, но самого звука не произносите: вы его произнесете, когда я махну рукой; теперь нельзя дышать ртом, дышите носом» ... Взмах руки, и звук **п** весело произносится всем классом. Приготовительные упражнения сделаны; теперь учитель переходит к самому существенному пункту урока. Он снова ставит букву **п**, снова приглашает приготовить рот для звука **п**, но не говорить его сейчас, а сказать этот звук вместе с гласным, например **а**, когда учитель поставит эту букву на планку» (Вахтеров В. П. На первой ступени обучения // Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе. — М., 1941. — С. 71).

З а д а н и е 98. Познакомьтесь с приемами обучения чтению прямого слога, описанными в работах Д. Б. Эльконина (см. список), а также в статьях Р. Т. Гребенкиной (Нач. шк. — 1985. — № 7), Л. К. Назаровой и Д. С. Фониной (Нач. шк. — 1985. — № 6). Если они окажутся новыми для Вас, внесите их в свою картотеку.

Сочетание СГ, как можно убедиться, удобно для формирования у детей отчетливо осязаемого представления о позиционном принципе чтения и письма, который побуждает учить позицию букв в слове, их отношение с соседними буквами, ориентируясь как на буквы гласных, так и согласных.

Еще в начале нынешнего века виднейший отечественный методист В. П. Вахтеров проникательно подметил, что «гласный звук играет самую видную роль в слиянии звуков в слоги, потому что это основа слога и его центр: к гласному звуку тяготеют, пристают и с ним сливаются окружающие его согласные звуки» (Вахтеров. — С. 61).

Однако это «тяготение» и «приставание» бывает различным: от почти полного соединения в едином произносительном комплексе до уловимого на слух примыкания звуков друг к другу. В сочетании СГ достигается наиболее тесное соединение — слияние согласного с гласным. Во всех других слоговых сочетаниях соединения между звуками более слабые (*кот, стул, мозг*). Таким образом, если с первых шагов в обучении первоначальному чтению привлечь внимание детей к звуко-буквенным сочетаниям типа СГ (чтению СГ), то они легче овладеют чтением слов с любыми другими слоговыми структурами.

?

Подтверждается ли этот тезис Вашим практическим опытом?

Владение целостным чтением слога СГ поможет ребенку преодолеть неизбежный при всех системах обучения грамоте факт изначального тяготения детей к элементам побуквенного и «орфогра-



фического» чтения. Первое из них вызывается, как уже отмечалось, ограниченностью поля чтения, его сфокусированностью на одной букве. Кроме того, элементы побуквенного чтения возникают при встрече со слогами сложной структуры. Однако если при этом входящее в состав таких структур сочетание СГ прочитывается целостно, слитно, то это свидетельствует о правильности общей установки ученика на чтение слогами и верном способе восстановления звуковой формы слова. «Орфографичность» же первоначального чтения возникает из-за «отягощенности» восстанавливаемой в ходе чтения звуковой формы слова буквенными знаками, привязанности звуковой формы к буквенному зрительному ряду. Преодолению этой привязанности способствует введение в практику обучения с первых ее шагов двух, условно говоря, типов чтения — «орфографического» и «орфоэпического». О них уже подробно говорилось в связи с обучением письму. Напомним, что при первой же встрече ученика со словом, которое пишется по-одному, а читается по-другому: *она, они* (в школах, расположенных в регионах с окающим выговором, письменная и произносимая формы слов зачастую совпадают), сразу же надо привлечь внимание к данному факту, предложить детям после прочтения, как написано, произнести слово (или фразу) так, как его будет читать диктор радио или телевидения. Попутно заметим, что в «Азбуке» Л. Н. Толстого, как и в некоторых других дореволюционных букварях и азбуках, вводились такие обозначения в текстах:

а
а
А
а  
 стах: «Была одна сильная, злая собака. Она грызла всех собак,  
а
ава
а
ова
а  
 кроме двух; она не грызла маленького щенка и большого волка-дава» (Спб., 1872.— С. 32).

? | Одобрили бы Вы введение таких обозначений в действующих букварях? Почему?

Внимание к СГ в начальном обучении чтению помогает детям в правильном воспроизведении звуковой формы читаемых слов. Это связано с тем, что звуковая форма не просто последовательность звуков, как нередко ее толкуют. Помимо определенного порядка следования звуков в слове, его звуковая форма характеризуется еще и другими важными свойствами: слоговостью, ударением, разной связанностью отдельных звуков и т. д. Чем полнее улавливает ученик основные свойства, признаки, которыми характеризуется звуковая форма слова, тем легче и точнее он восстанавливает ее при чтении.

Начинающему читателю приходится усваивать и оперативно учитывать большое число зрительных ориентиров графического порядка. Это: 1) буква как знак одного гласного звука, равного слогу (*о-сы*); 2) буква как знак гласного звука, соединившегося с согласным в слиянии, и одновременно как сигнал твердости или мягкости этого согласного (*на, ня*); 3) буква согласного в составе

слияния или за пределами сочетания СГ как знак согласного звука (*пульт, пуст, мал, мел*); 4) так называемые «йотированные гласные» как обозначение двух звуков в двузвучном прямом или многозвучном слоге (*ели, юла, лаёт*); 5) буква й как знак звука [j] (*майка, край*); 6) мягкий знак как показатель мягкости согласного звука и его отсутствие как показатель твердости (*тьма, вскользь, вполз*); 7) мягкий или твердый знаки как разделительные, т. е. сигналы звука [j] между согласным и гласным (*вьюга, съёмка*); 8) пробел как сигнал конечности слова.

С самых первых шагов в обучении детей элементарному чтению наибольший эффект достигается, когда вырабатывается не преимущественная ориентация на букву гласного (как это отстаивается в ряде пособий), но в одинаковой мере и на букву согласного. Гласные дают слову определенный звукослововой каркас, который наполняется естественным звучанием за счет включения согласных, одновременно вносящих с собой семантические «кванты», элементы значения прочитываемого слова. Ориентационная роль букв согласных, а также ь и ъ знаков весьма сильна в тех случаях, когда в разных словах одна и та же буква гласного: *пуст — пусть — пуск — пульт — пульс — путь; встал — встань; вскользь — вскок; мост — мозг; мест — месть; тут — тушь* и др. Зрительное выделение читающим СГ в приведенных словах и словах с иными сложными слоговыми структурами (*строитель, встреча* и т. д.) позволяет ребенку быстро распознать буквы и присоединить тяготеющие к СГ буквы согласных.

В целях облегчения того же зрительного опознавания на первоначальных ступенях обучения чтению немалую помощь оказывают разного рода графические пометы вспомогательного назначения. Вот некоторые из них: *ка|ра|н|да|ш; карандаш*; **КАРА**НДАШ; *каРАНдаш*. Как можно убедиться, приведенные здесь пометы облегчают зрительное восприятие слов за счет того, что в поле чтения оказываются минимальные речевые единицы. Если слова имеют усложненную структуру, то входящие в их слоговой состав СГ оказываются почти всегда знакомыми для детей по их предшествующему визуальному опыту и становятся надежными зрительными ориентирами и в то же время речедвигательными трамплинами для прочтения слогов в едином произносительном укладе.

Вспомогательные пометы, упредительная и обстоятельная обработка восприятия и чтения СГ, допустим, по тем же слоговым таблицам несколько замедляют скорость, темп чтения. Однако подобное снижение темпа, сопутствующее основательности в усвоении детьми слогового способа чтения, самым положительным образом сказывается на формировании необходимых умений и в целом навыка чтения на последующих ступенях обучения.

В отношении технической стороны чтения этими ступенями будут: 1) плавное слоговое чтение с элементами прочтения целыми словами (слов, простых по слоговой структуре); 2) чтение целыми словами с обращением к чтению по слогам незнакомых и трудных по слоговой структуре слов.

**Задание 99.** Знакомы ли Вы с отличным от высказываемого в действующей программе взглядом на оптимальную скорость чтения? Прочитайте статью В. Н. Зайцева «Резервы обучения чтению» (Нач. шк.— 1990.— № 8) или его книгу под тем же названием (М., 1991). Определите свое отношение к предлагаемой методике и, если сочтете целесообразным, опробуйте рекомендуемые приемы, после чего сделайте методические выводы и сопоставьте их с выводами автора.

Главным показателем уровня владения чтением как видом речевой деятельности является понимание содержания читаемого — слов, предложений, текста.

Обучение пониманию читаемого, «вычерпыванию» из него смысла должно начинаться с самых первых шагов приобщения школьников к чтению, т. е. одновременно с формированием технической стороны процесса чтения.

Уже при обучении грамоте возможно использование специальных упражнений, которые помогут сочетать становление у детей техники чтения с воспитанием привычки вдумываться в значение слов, осознавать роль в тексте каждого из них. Примеры таких заданий описаны в статье М. С. Соловейчик «Хорошо ли мы умеем учить детей читать?» (Нач. шк.— 1988.— № 1), здесь же назовем только их виды:

- чтение «испорченных» предложений или коротких текстов, в которых учитель, печатая их на доске, допустил ошибку (пропустил слово, вместо одного предлога написал другой и т. п.);

- выяснение, не ошиблись ли в типографии, набирая текст в книге (например, не лишнее ли первое слово и в предложении *И у Мити мама и папа строители*);

- выявление «тайного смысла» некоторых слов и выражений, в том числе и с опорой на иллюстрацию (*ловить ворон* и т. п.);

- поиск детьми непосредственно в процессе чтения незнакомых или не совсем понятных слов. В связи с последним попутно заметим, что обычно учителя стремятся предотвратить непонимание текста и сами выносят на обсуждение слова, которые могут быть неизвестны. Не нужно действовать только в таком направлении, важно приучать школьников фиксировать свое внимание на том, что встретились незнакомые слова, — пусть они учатся спрашивать об их значениях.

Общеизвестно, что для проникновения в смысл читаемого важно понимать не только значение отдельных слов, но и их порядок, связи, существующие между словами в предложении и между предложениями в тексте. Решение этих задач также можно сочетать с работой над техникой чтения: прежде чем прочитать предло-

жение или текст, попросить собрать его из «рассыпавшихся» частей. Причем особую методическую значимость приобретает процесс выбора вариантов, так как именно при их сопоставлении у первоклассников появляется понимание той связи, которая существует между смыслом высказывания, его «прозрачностью» для читающего, значением скрытых оттенков и последовательностью слов или предложений (примеры см. в названной статье).

Как уже говорилось, ребенок, испытывающий большие трудности в технике чтения, произвольно стремится облегчить себе этот процесс и, не дочитав слова, предложения, старается просто угадать его конец, но речевой опыт его настолько мал, что сделать это правильно он чаще всего не может. Так рождаются хорошо известные ошибки, именуемые «чтением по догадке». Для их преодоления полезны наблюдения за способами развития мысли, за построением предложений, за функцией служебных слов, за интонацией, передаваемой в тексте знаками препинания.

Одним из упражнений такой направленности может быть завершение предложений по догадке. Составить его позволяют многие материалы «Азбуки», «Букваря»: «Ира тронула кактус. Она уку... р... . У Лары кисти и краски. Она рас... . Ребята были в лесу. Вдруг слы...: во... елочки кто-то шур... . Там ё...! Напала Жучка на ... . Да не тут...! Наколола она нос и ... . Нитки тонки, а ... . Нитки тонки, и ... . С ветки на ... скакала белка. Она была не в клетке, а ...».

Другой вариант упражнений: начало текста вынести на доску, оборвав его в каком-то месте. Задание: попытаться предположить, что будет дальше. Высказанные «гипотезы» обсуждаются, после чего сверяются с первоначальным текстом. При этом можно преследовать разные задачи: например, предположить дальнейшие действия, обсуждая как бы их логику, а можно сделать акцент на определенных языковых средствах. Так, при чтении текста «Виталик и Бобик» (Азбука.— С. 93) можно прерваться после слов «Смотри, Бобик, вот буквы!», а можно прочитать еще одно слово: «А...». Понятно, что в первом случае набор вариантов продолжения больше, чем во втором, где противительный союз требует после себя указания на какие-то противоположные действия.

**Задание 100.** Найдите в «Азбуке» или «Букваре» материал для обучения детей правильному предвосхищению читаемого. Составьте соответствующие упражнения и опробуйте их в классе.

Приведенными примерами упражнений мы хотели показать, что уже на первом этапе обучения чтению, т. е. при становлении этого вида речевой деятельности, очень важно (и можно) слить в единый процесс формирование у первоклассников двух комплексов умений, обеспечивающих: а) правильный и возможно быстрый «перевод» букв в звуки и б) предельно полное «вычерпывание» смысла из прочитанного, т. е. его понимание.



- З а д а н и е 101. Систематизируйте и обобщите: 1) что нового Вы узнали о психофизиологических механизмах процесса чтения; 2) сущность каких общих способов и конкретных приемов обучения чтению на первоначальном этапе Вы уточнили; 3) какими видами заданий дополнили свой опыт.

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЯ ЧИТАТЬ

Дальнейшее становление у младших школьников умения читать достигается, во-первых, путем совершенствования технической стороны чтения, все большей ее автоматизации, а во-вторых, углублением умения понимать содержание читаемого произведения, постигать его подтекст, смысл. Решающее значение здесь приобретает развитие у детей воссоздающего и творческого воображения, ассоциативности мышления, способности вести внутренний диалог с писателем, живо и ярко воспринимать каждый из созданных им образов, сюжетные ситуации, соотносить образный мир, возникающий в ходе чтения, с собственным, читателя, опытом жизни, пристально вглядываться в литературных героев, раздумывать над их рассуждениями, отношением к окружающей жизни, другим людям и т. п. с тем, чтобы лучше разобраться в себе, поставить себя в ситуации, в которых оказались литературные персонажи, одним словом, обогатиться нравственными ценностями, заключенными в художественном произведении.

Именно об этом — о развитии у младших школьников способности полноценно воспринимать художественное литературное произведение — и пойдет речь в следующем параграфе.

### О характере восприятия художественного произведения младшими школьниками

? Как Вы считаете, какой из трех видов отношения к литературе, названных ниже, присущ учащимся начальных классов? Какое отношение к литературе более продуктивно для развития личности читателя?

1. Отождествление литературы с самой действительностью, т. е. конкретное, необобщенное отношение к описанным в произведении фактам.

2. Понимание литературы как выдумки, никак не связанной с реальной жизнью.

3. Отношение к литературе как к обобщенному изображению действительности (классификация заимствована из книги О. И. Никифоровой).

Конечно, младшим школьникам присущ первый вид отношения к литературе — наивно-реалистическое восприятие.

Наивный реализм характеризуется непониманием того, что произведение искусства кем-то и для чего-то создано, недостаточным вниманием к художественной форме произведения, а иногда и полным его отсутствием.

Наивные реалисты воспринимают лишь событийную, сюжетную канву произведения, не улавливая глубинного смысла, ради которого создавалось литературное творение. У таких читателей под влиянием того или иного произведения появляется стремление воспроизвести в игре или в жизненных обстоятельствах конкретные поступки героев, которые им понравились, и избегать повторения действий отрицательных персонажей. Так, например, под влиянием рассказа В. Осеевой «Волшебное слово» дети начинают всем говорить «пожалуйста», не поднимаясь до более широкого осознания нравственной идеи произведения. Воздействие литературы на таких читателей, как мы видим, весьма примитивно в силу несовершенства их восприятия.

Так что же, наивный реализм — это плохо и с ним нужно бороться? Или смириться с его наличием у детей младшего школьного возраста?

Как это часто бывает, истина находится между двумя противоположными полюсами. Задача учителя — помочь детям сохранить непосредственность, эмоциональность, яркость восприятия конкретного содержания и при этом научиться понимать более глубокий смысл произведения, воплощенный автором при помощи различных средств художественной литературы. При этом чем квалифицированнее читатель, тем определеннее для него лицо автора, тем больше им осознается литературное произведение как условное отражение действительности.

Но доступен ли такой уровень восприятия младшим школьникам? Как показывает опыт, в частности специально проведенное экспериментальное обучение, «дети младшего школьного возраста, во всяком случае, начиная со II класса способны не только к «наивно-реалистическому чтению», но в элементарном виде — к углублению во внутренний смысл текста. Это зависит от методики работы с ними» (Качурик. — С. 20).

Прежде чем перейти к методическому аспекту вопроса о восприятии литературы, уточним некоторые сведения об уровнях понимания прочитанного.

Психологи выделяют несколько уровней понимания текста (см., например, работы Н. Г. Морозовой, И. А. Зимней). Первый, самый поверхностный — это понимание того, о чем говорится, т. е. уяснение темы высказывания; для сюжетного текста это может быть понимание фабульной стороны произведения. Следующий уровень характеризуется пониманием «не только того, о чем говорится, но и того, что говорится в высказывании» (И. А. Зимняя), т. е. мыслей, связей, отношений, причин, следствий, скрытых за словами текста. Чтобы яснее было проведенное разграничение, проанализируем одну фразу из рассказа К. Г. Паустовского «Подарок»: «Ветра не было, но в саду все падали и падали листья».

На уровне проникновения в фактическое содержание этого предложения, которое достигается благодаря пониманию значения отдельных знаменательных слов, читатель лишь выясняет два фак-

та: не было ветра, летели листья. Читатель, который воспринимает не только значения отдельных слов, но и то, что скрыто за ними, что передано особым их соединением, с помощью особого построения предложения, проникает в содержание глубже — он поймет, что речь идет об осени, хотя слова такого в предложении нет.

? Благодаря каким средствам языка читатель понимает подтекст анализируемой фразы?

Попробуйте заменить слова «падали и падали» на «летели и летели». Что-то изменилось в характере предложения? Что?

Разные специалисты выделяют разное количество уровней понимания текста: четыре, пять, семь. Но независимо от количества все сходятся на том, что уровнем, которого необходимо достичь, без которого нет подлинного понимания, является постижение главной мысли автора, того, что именно, как кажется читателю, он хотел сказать своим произведением. От читателя требуется умение «выявить основной смысл высказывания, его главную, ведущую мысль, вне зависимости от того, сформулирована она ... или дана в подтексте...» (Зимняя. — С. 190).

? Нужно ли для полноценного восприятия и понимания художественной литературы воображение? Зачем?

Вот как на этот вопрос отвечает С. Я. Маршак: «Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих талантливых, чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действия, верного слова. Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель» (Маршак С. Я. О талантливом читателе // Собр. соч.: В 8 т. — М., 1972. — Т. 7. — С. 87).

Различают два вида воображения — воссоздающее и творческое. Сущность воссоздающего воображения состоит в том, чтобы по авторскому словесному описанию представить созданную писателем картину жизни (портрет, пейзаж, эпизод...).

Творческое воображение состоит в умении детально представить картину, скупо представленную в словесном оформлении.

Умением видеть и чувствовать то, что отражено автором в тексте, характеризуется первая из ступеней полноценного постижения литературного произведения — ступень «непосредственного» восприятия.

Задание 102. На основании прочитанного охарактеризуйте следующую, более высокую ступень художественного восприятия — «обдумывающее» восприятие. Как учителю организовать такое чтение, чтобы общение с художественной литературой включало и «непосредственное», и «обдумывающее» восприятие, чтобы оно стало чтением-размышлением, чтением-открытием?

## Организация чтения художественного произведения на уроке

Задание 103. Вспомните этапы работы над текстом на уроке чтения. Если нужно, обратитесь к учебному пособию М. Р. Львова и др. (М., 1987. — С. 112—114) и решите, на каких этапах преобладает формирование способности к «непосредственному», а на каких — к «обдумывающему» восприятию.

Формирование полноценного восприятия литературы имеет место на каждом этапе урока, правда, в разной степени. Особенно интенсивно это происходит на так называемых этапах анализа и вторичного синтеза. Попутно в связи с принятым выделением этих этапов заметим, что на уроке необходимо не противопоставлять их друг другу, а органично сливать — продуктивна единая аналитико-синтетическая работа, затрагивающая и ум, и воображение, охватывающая произведение в совокупности его содержания и формы. Чем теснее на уроке будут связаны задания аналитического и синтетического характера, тем живее, интереснее, продуктивнее будет анализ и, следовательно, глубже проникновение в смысл литературного произведения.

### Анализ литературного произведения

В последнее время все чаще высказываются мнения о том, что анализировать прочитанное не нужно, так как это отвращает школьников от чтения. Так ли это?

По свидетельству В. Г. Горецкого, «...одна из наиболее стойких первоначальных методической неуклюжести в работе с художественными текстами кроется в одностороннем обращении учителей в ходе чтения и анализа преимущественно к познавательной стороне произведения, в сухом логическом препарировании его живой, разнообразной ткани. Школьный разбор нередко строится без достаточного учета того, что художественный образ по своей эстетической сути двуедин, что в нем органически сливаются два начала — конкретно-чувственное, индивидуально-неповторимое и обобщенное, типическое, эмоциональное и логическое, объективное и субъективное, правдивость и условность» (Горецкий. — 1986. — С. 8).

Согласитесь, что способность к образному анализу художественного текста сама собою не формируется. А если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь основные поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении все, что его затрудняет. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. «При дефектном механизме восприятия читатели и из подлинно художественного произведения усваивают лишь его сюжетную схему и абстрактные, схематические представления об его образах, то есть примерно то же, что из малохудожественных книг» (Никифорова. — 1972. — С. 46). Вот почему нужно учить детей «обдумывающему» восприятию, умению раз-



мышлять над книгой, а значит, о человеке и о жизни в целом. Анализ произведения должен быть совместным (учителя и учеников) раздумьем вслух, что со временем позволит развиться естественной потребности самому разобраться в прочитанном.

**Задание 104.** Существует несколько подходов к анализу литературного произведения. Познакомьтесь с их кратким описанием и решите, какие из них наиболее приемлемы в начальных классах. Какие используются чаще, какие — реже? Почему?

**Стилистический анализ**, выявляющий, как в подборе слов-образов проявляется авторское отношение к изображаемому.

**Проблемный анализ** — по проблемным вопросам и ситуациям.

**Анализ развития действия**, в основе которого лежит работа над сюжетом и его элементами — эпизодами, главами. При этом разбор идет от поступка к характеру, от события — к смыслу текста.

**Анализ художественных образов.** (Для эпического произведения основные образы — это действующие лица, пейзаж, интерьер).

Все направления литературного анализа в той или иной степени присутствуют на уроках чтения, чаще всего в различных сочетаниях. Остановимся более подробно на каждом из них.

**Стилистический (языковой) анализ.** Это прежде всего анализ использования автором языковых средств в художественно организованной речи.

Сложность работы над словом в контексте художественного образа заключается в том, что оно отличается многозначностью (в отличие от познавательных текстов). Поэтому, по мнению известного методиста Н. Ф. Бунакова, толковаться должны не слова, а образы, из этих слов созданные.

Так, например, спрашивая детей о том, какую картину зимы рисует поэт — грустную или веселую; нравится ли ему зима; какие слова убеждают нас в этом, мы стараемся показать роль образного слова в связи с художественным образом — картиной природы.

Итак, работа над словом должна быть направлена на то, чтобы помогать детям уяснять образный смысл произведения, мысли и чувства писателя, которые воплощаются в подборе лексики, в ритме фразы, в каждой художественной детали. Поэтому для языкового анализа выбираются те слова и выражения, которые помогают лучше понять образный смысл произведения (рисуют картины природы, выявляют авторские чувства) и в то же время наиболее выразительны и точны.

После выделения слова или выражения осознается их роль в тексте, т. е. определяется, какие чувства (мысли) заключены в них (Почему поэт так назвал ...? О чем это говорит? Какое чувство испытывает писатель, наблюдая картину ...?).

Можно провести небольшой стилистический эксперимент по за-

мене авторского слова синонимом. Сделать это помогают вопросы типа: «Как можно сказать по-другому? А как лучше? Почему?»

?

Можно ли отнести к стилистическому эксперименту сравнение первоначального и окончательного вариантов одного стихотворения и обоснование внесенных писателем изменений? Например:

1. Под голубыми небесами  
Необозримыми коврами,  
Блестя на солнце,  
Снег лежит...

2. Под голубыми небесами  
Великолепными коврами,  
Блестя на солнце,  
Снег лежит...

Как можно провести подобную работу?

Часто младшие школьники не понимают переносных значений слов. Так, например, на вопрос: «Почему лед сравнивается со стеклом?» (В. Бианки. «Синичкин календарь») — дети отвечают: «Потому что он белый». — «А стекло белое?» — «Да». Вот почему нужна специальная работа над метафорами, сравнениями.

Сущность сравнений раскрывается с помощью вопросов определенного типа (для примера возьмем фразу В. Бианки *Треснул лед, словно стекло*): 1) Что с чем сравнивает автор? 2) Почему он сравнивает лед со стеклом? 3) Какую мысль (чувство) автор стремится усилить с помощью этого сравнения?

**Задание 105.** Способствует ли пониманию переносного значения слов задание найти знакомые слова в непривычном употреблении? Подберите дидактический материал для проведения такой работы.

**Задание 106.** Продолжите список стихотворений, которые можно использовать для выявления звуковых характеристик стиха (например, аллитерации, ассонанса) с целью установления их связи со смысловыми особенностями текста (А. Л. Барто, «Игра в слова», Ф. И. Тютчев, «Весенняя гроза»).

?

Доступны ли, на Ваш взгляд, младшим школьникам вопросы такого типа: «Какое выражение, по-вашему, в этом стихотворении является наиболее удачным? Какие мысли, чувства оно вызывает у вас?» Чтобы не быть голословными, попробуйте организовать подобную работу в своем классе.

Другим вариантом стилистического анализа в начальных классах можно считать попытку выявления стилистических родовых особенностей произведения на доступном младшим школьникам уровне. С этой целью в последнее время методисты рекомендуют использовать следующие задания:

1. Сравнение звучания поэзии и прозы с целью выявления особенностей организации стихотворной речи.

2. Сопоставление произведений одного писателя для выявления характерных черт в творчестве или личности автора (чаще рассматриваются произведения на одну тему).

3. Сравнение произведений разных писателей на одну тему для определения своеобразия авторской манеры. (Два последних вида работы чаще используются на обобщающих уроках и на уроках внеклассного чтения в III и IV классах.)

**З а д а н и е 107.** Используя книги для чтения и пособия по внеклассному чтению, проиллюстрируйте названные виды работы.

Элементы проблемного анализа литературных произведений все больше входят в практику начального обучения. Организуя такую работу, учитель должен помнить, что, считаясь с наивным реализмом читателей, проблемную ситуацию нужно строить с опорой на событийную основу произведения, на нравственные коллизии. Характерными чертами проблемных вопросов являются: 1) наличие противоречия и возможность альтернативных ответов; 2) увлекательность; 3) соответствие природе произведения; 4) емкость, т. е. способность охватить не только единичный факт, а широкий круг материала, что поможет выявить общее в единичном.

Проблемный вопрос, как правило, обнажает связи отдельных элементов художественного текста с общей концепцией произведения. Чтобы превратить проблемный вопрос в проблемную ситуацию, надо обострить противоречия, сопоставить разные варианты ответов. Так, при работе над рассказом Л. Н. Толстого «Акула» у младших школьников спросили: «Почему артиллерист упал, закрыв лицо руками?» («Раздался выстрел, и мы увидели, что артиллерист упал подле пушки и закрыл лицо руками».) Значительная часть учащихся ответила, что его оглушило, дым щипал глаза, т. е. многие не поняли переживаний отца, на глазах которого едва не погибли сын и его товарищ. (Пример М. Г. Качурина.)

**?** Считаете ли Вы приведенный выше вопрос проблемным? Почему? А следующие вопросы к рассказу Л. Н. Толстого «Филиппок» проблемны или нет: «Прав ли Филиппок, когда сказал про себя: «Я бедовый, я ловкий»?»; «А почему учитель остановил его?» (Примеры З. И. Романовской.)

Постановка вопросов проблемного характера целесообразна при чтении тех произведений, где есть ситуации, предполагающие различное понимание героев, их действий и поступков, этических проблем, затронутых писателем. Многочисленные примеры таких вопросов Вы найдете в пособиях по внеклассному чтению (см. список литературы).

**З а д а н и е 108.** Подберите такой пример, когда учитель в целях создания проблемной ситуации высказывает от своего имени или от третьего лица (часто — выдуманного) сомнительную или даже неверную гипотезу, трактовку поступка, события, образа.

Анализ развития действия, как уже говорилось, предполагает работу над сюжетом литературного произведения и

его элементами (эпизод, глава и т. д.). При этом задача учителя — найти вместе с детьми черты целостности в каждой части произведения и органичную связь части с целым.

Анализ событий в их последовательности близок младшим школьникам, проявляющим интерес к действию, и не представляет собой трудности для них, тем более что большинство произведений в книгах для чтения невелики по объему и просты по композиции.

При проведении этого вида анализа важно помнить, что в работе над эпизодом (эпизод — композиционная единица текста) нужно стремиться к тому, чтобы в воображении читателей возможно конкретнее, полнее, ярче была воспроизведена картина, нарисованная писателем. И только опираясь на «внутреннее видение», следует отыскивать связи между поступками и характером, событиями и смыслом произведения.

**?** Можете ли объяснить смысл высказанной выше рекомендации?

Иногда анализ развития действия включает в себя и анализ композиции, раскрывающей логику развития авторской мысли. Безусловно, это сложно для младших школьников, так как требует умения обобщать, абстрактно мыслить. В практике начального обучения такой анализ применяется редко. В последнее время этим вопросом успешно занимается Л. С. Сильченкова, в частности, при работе с крупнообъемным текстом. В рамках композиционного анализа может быть использован интересный прием — сравнение фабулы и сюжета. Этот вид работы над композицией уместен лишь в тех случаях, когда фабула и сюжет не совпадают, что в действующих книгах для чтения встречается нечасто. Эффективным при этом будет сравнение логической последовательности событий в действительности и плана фабулы произведения для определения того, зачем, с какой целью автор изменил ход событий в тексте. Познакомьтесь с примером проведения композиционного анализа рассказа К. Паустовского «Заячьи лапы» Вы можете в статье Л. С. Сильченковой «Один из вариантов работы с крупнообъемными произведениями» (Нач. шк.—1989.— № 6).

Плодотворен бывает анализ, который начинается с ключевой (кульминационной) сцены, где затронуты главные вопросы, волнующие писателя. Большое значение для понимания содержания текста имеют также начало (экспозиция и завязка) и конец (развязка), так как они наиболее полно выражают тему и идею художественного произведения. Именно над этими эпизодами необходимо проводить специальную работу на уроках чтения в рамках целостного анализа развития действия.

Примеры вопросов и заданий этого вида вам будет нетрудно найти в пособиях для учителей по чтению и внеклассному чтению и в методическом аппарате учебников по чтению («Что, где, когда произошло? Почему? Как поступил при этом такой-то герой? Как это его характеризует? А что произошло вследствие этого? Можно



ли было этого избежать? Почему все-таки так получилось? Кто виноват в этом?» и т. п.).

**Анализ художественных образов.** В силу того, что основной элемент художественной литературы — образ, анализ художественного произведения — это работа не столько над словом, сколько над образами в их взаимодействии.

В процессе разбора учащиеся должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т. д.), и смысл этого образа, т. е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения.

Часто, в том числе и при образном анализе текста, учителя задают случайные вопросы, не связанные друг с другом и с общим смыслом произведения. А существует ли логика постановки вопросов, соответствующая логике постижения идеи произведения, которая, в свою очередь, определяется закономерностями создания и восприятия литературного произведения?

**Задание 109.** Проверьте себя, можете ли Вы охарактеризовать общий ход размышления о произведении эпического характера (их в начальных классах большинство). Сравните то, что получилось у Вас, с планом работы по образному анализу, приведенным ниже.

#### Последовательность анализа художественных образов

1. Так как в детской литературе художественным образом прежде всего является персонаж, то в первую очередь проводится работа над характером героя с опорой на сюжет (характер проявляется только в действии, и нельзя отрывать анализ характеров от сюжета). Кроме того, героя характеризуют его речь и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц).

2. Рассматриваются взаимоотношения героев, так как на этом строится любое действие в эпическом произведении. При этом необходимо, чтобы дети поняли мотивацию, причины поведения персонажей. (Причины могут крыться либо в личных качествах характера, либо в обстоятельствах социальной действительности.)

3. Если в произведении имеются описания пейзажа или интерьера, рассматривается их роль в тексте.

4. На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения. Понимание идеи вплотную приближает нас к осознанию позиции автора-собеседника, потому что идея — это то, что именно хотел сказать автор своим произведением.

5. Поначалу разбор — это общение с произведением и его автором, а ученик также является собеседником, хорошо, если выявляется личное отношение читателя к описанному (к содержанию) и к тому, как это сделано (к форме).

Анализ языка художественного произведения непременно должен осуществляться на каждом из этапов разбора содержания, кроме последнего.

Остановимся более подробно на основных этапах образного анализа.

**Анализ образа героя** учит разбираться в том, как писатель изображает действующих лиц, открывая нам то, что скрыто от глаз: мысли и чувства персонажей, черты их характера. Нужно приучить детей судить об основных качествах персонажей, оценивать героя не только по поступкам, но и по мотивам, их вызвавшим; последнее, как известно, дается младшим школьникам труднее.

Какие же приемы помогают организовать работу над характеристикой персонажа? Перечислим некоторые из них:

— учитель называет качества персонажей и просит учащихся привести примеры, их подтверждающие;

— детям предлагается самостоятельно назвать свойства характера героя (это доступно младшим школьникам, если персонаж имеет не более 2—3 качеств характера и показан в действии);

— сопоставляются герои одного произведения или близких по тематике произведений («Похожа ли лиса из этой сказки на лису из сказки ...? Чем?»). Наиболее легкий вид сравнения — противопоставление (падчерица и дочка из сказки «Мороз, Красный Нос», тимуровцы и их противники из произведений А. П. Гайдара «Тимур и его команда»). При сравнении уточняется авторское отношение к героям.

Для выявления авторского отношения к действующим лицам на заключительном этапе обучения применяются следующие приемы (Н. Я. Мещерякова):

— учитель сам характеризует отношение автора к герою, а учащиеся подтверждают это с помощью текста;

— учитель привлекает внимание детей к авторским словам, косвенно характеризующим героя, так называемым «эмоциональным знакам», ученики «расшифровывают» то или иное действие, выражение лица, интонацию героя и на этом основании определяют характер отношения автора к персонажу;

— совместно с учителем дети проводят «эксперимент»: исключают из текста слова, выражения, содержащие авторскую оценку, что помогает лучше осознать роль этой оценки в характеристике персонажа;

— при отсутствии ремарок автора ученики придумывают их совместно с учителем. Организуя работу над определением авторского отношения к персонажу, нужно стремиться не только к выявлению слов и выражений, с помощью которых писатель передает душевное состояние героев, но и к воссозданию в воображении детей этих эмоциональных состояний, так как только тогда может возникнуть сопереживание.

**Задание 110.** Из предложенных приемов характеристики персонажей выберите те, которые кажутся Вам наиболее целесообразными для работы с младшими школьниками, апробируйте их.

Роль пейзажа в эпическом произведении двойка. Он способствует созданию общего настроения (когда дан самостоятельно, отдельно от мыслей и переживаний действующих лиц) или уточняет характеристику персонажа (если передан автором в восприятии героя).

Описание и н т е р ь е р а также помогает глубже понять уклад жизни, характеры действующих лиц. В этом направлении как раскрытие функций названных художественных образов в произведении и проводится работа над ними.

Довольно распространенной ошибкой учителей начальных классов является то, что они зачастую не помогают детям раскрыть идею произведения, а искусственно «прикрепляют» ее к произведению. Как этого избежать?

Нужно помнить, что смысл произведения не в отдельных образах, а в системе, в их взаимодействии. Постигнуть идейный смысл литературного произведения — значит исследовать «лабиринт сцеплений» пресонажей и обстоятельств.

О с о з н а н и е и д е и произведения — это понимание основной мысли автора, ради которой он создал свое творение. Очевидно, основными вопросами, возникающими в душе уже сформировавшегося читателя, будут такие: «Ну-ка, что ты за человек? И чем отличаешься от всех людей, которых я знаю, и что можешь сказать мне нового о том, как надо смотреть на нашу жизнь?» (Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. — М., 1951. — Т. 30. — С. 19).

Начинающие читатели только учатся этому. И не нужно в конце анализа каждого произведения спрашивать: «Так что же хотел сказать автор в своем произведении?» Авторское отношение к героям, их взаимоотношениям, к событиям важно раскрывать постепенно. Это помогут сделать вопросы такого типа: «Как в описании внешности героя выразилось отношение к нему автора?»; «Какие чувства писателя отразились в стихотворении?»; «Что изобразил автор в этой сцене? Для чего?»

Известно, что для развития школьников важно формировать их личностное отношение к прочитанному. Однако не следует выделять это в специальный этап урока. Рассуждения о собственном отношении учащихся к прочитанному должны пронизывать всю работу над текстом.

Выявление авторской позиции не нужно делать при анализе каждого текста, а лишь тогда, когда учитель чувствует необходимость более глубокого осознания детьми авторской идеи. Побуждение детей к формулированию идеи произведения и к высказыванию собственного отношения не должно быть дидактично, прямолинейно, оно должно следовать из всех раздумий о прочитанном.

Как Вы думаете, стоит ли при анализе текста всякий раз подвергать разбору все названные в примерной схеме анализа элементы?

Итак, рассмотрению подлежат только такие элементы произведения, которые наилучшим образом раскрывают смысл, идейное

содержание прочитанного. Поэтому, когда учитель готовится к беседе с детьми, ему самому нужно начать с уяснения главной мысли произведения, которая, как маяк, высветит все вопросы, необходимые для коллективного целенаправленного рассуждения.

З а д а н и е 111. Сопоставьте четыре рассмотренных нами пути разбора литературного произведения (с. 322—328). Какие кажутся Вам предпочтительнее? Подумайте, в каких случаях целесообразно использование того или иного направления анализа. Каковы возможности их сочетания?

Пути анализа литературного произведения зависят от характера произведения, от возможностей учащихся, от желания учителя. И все же исходя из специфики литературы как искусства более распространенным и целесообразным, видимо, можно считать анализ художественных образов.

Познакомьтесь с несколькими рекомендациями, которые помогут успешно организовать на уроке «размышление вслух» о прочитанном.

1. Удачное начало беседы делает весь анализ произведения целенаправленным и внутренне необходимым для учащихся.

2. Вопросы, составляющие беседу, должны быть целесообразны, т. е. нужно знать, зачем, для чего, с какой целью задан тот или иной вопрос.

3. «...Вопросы не надо ставить, задавать. Ими лучше разговаривать» (Ильин Е. Н. Искусство общения // Педагогический поиск. — М., 1988. — С. 194).

4. Нужно стремиться к тому, чтобы вопросов и заданий к тексту было немного. «Их назначение в том, чтобы направить внимание... на такую особенность художественной детали произведения, которая может остаться незамеченной, возбудить мысль и чувства школьников, чтобы способствовать обогащению их духовного мира, вызвать живой обмен мнениями» (Романовская. — С. 41).

5. Побуждая учащихся к свободному обмену мнениями, не забудьте о вопросах, выявляющих отношение к прочитанному, типа: «Что вам хочется сказать об этой сказке (басне...)?»; «Какие мысли и чувства вызвал у вас этот рассказ?»

6. Нужна специальная работа по обучению детей обмену мнениями. Они должны не перебивать друг друга, а учиться развивать мысль, высказанную товарищам, отстаивать свою позицию.

7. Беседа не должна состоять из одних вопросов, они должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями учителя.

8. Чаше используйте такой вид работы, как постановка вопросов самими учащимися. Этому их нужно научить. (Сначала анализируются готовые вопросы: «Для чего задан вопрос? С каких слов обычно начинаются вопросы? Какие из предложенных вопросов наиболее интересны?..» Затем следует пояснение о том, что перед тем, как задать вопрос, нужно внимательно прочитать текст, выде-



лить ту часть, к которой хочется поставить вопрос, продумать его формулировку. И наконец, учащиеся упражняются в постановке вопросов.)

9. Беседу по лирическому произведению нужно ориентировать на разговор о лирическом герое, об образе поэта, мире его мыслей и чувств, поскольку идея лирического произведения состоит в воплощении определенных раздумий, настроений.

10. При выполнении в процессе анализа (так же, впрочем, как и синтеза) самостоятельных заданий детям удобнее работать с карандашом в руках. Это помогает лучше организовать работу над текстом. С этой целью можно использовать либо отдельный лист бумаги, который прикладывается к странице читаемого текста, либо прозрачную целлофановую пленку, которая накладывается на страницу учебника и на ней выполняются нужные пометы. После урока следы мягкого карандаша удаляются с помощью ластика, а через несколько уроков такой лист заменяется другим (см.: Задания для самостоятельных работ на однопредметных уроках чтения. — М., 1987).

11. У детей младшего школьного возраста в силу их наивного реализма, недостаточной сформированности абстрактного мышления снижена потребность в анализе прочитанного. Поэтому нужно особенно стремиться к постоянному использованию при анализе разных видов работ синтетического характера, особенно игровых, которые опираются на конкретно-образное мышление детей.

#### Работа с художественным текстом синтетического характера

Чтобы полнее представить совокупность аналитико-синтетической работы, остановимся на упражнениях и приемах, в которых преобладает синтетический компонент, что позволяет образно и ярко «оживить» прочитанное, воссоздать его в воображении (или в рисунке, диафильме, сценке и т. д.), предоставить учащимся возможность заново прочувствовать, пережить, сделать ближе, а значит, лучше понять то, что описано в литературном произведении.

**З а д а н и е 112.** Перечислите известные Вам виды работ синтетического характера. Из предлагаемых ниже материалов выберите те, что помогут дополнить Ваши знания по этому вопросу и сделать уроки чтения более интересными и результативными.

**Пересказ.** Большинство методистов считают, что заниматься пересказом на уроках чтения нужно. Однако взвесьте в слова В. Г. Белинского: «Поэтическое произведение нельзя ни пересказать, ни растолковать, но только можно дать почувствовать, и то не иначе, как прочтя его так, как оно вышло из-под пера поэта: будучи же пересказано словами или переложено в прозу, оно превращается в безобразную и мертвую личинку, из которой сейчас только выпорхнула блестящая радужными цветами бабочка» (Белинский В. Г. Полн. собр. соч. — М., 1954. — Т. 5. — С. 118).

Касается ли это высказывание только произведений стихотворного жанра? А по-настоящему художественная проза, сотканная из образов, а не из слов-понятий, не теряет ли при пересказе своих важнейших достоинств? Только в своей заданной форме художественное произведение оказывает психологическое воздействие. Нужно ли его разрушать? Ведь пересказ — это воспроизведение одного лишь сюжета, разрыв единства формы и содержания.

?

Можно ли пересказать такие произведения устного народного творчества, как сказки? Почему?

После чтения сказки учитель предлагает задание на дом: подготовить краткий пересказ. Удачен ли данный вид пересказа? Какой вид пересказа предложили бы Вы учащимся? Ответ обоснуйте.

Можно ли пересказывать (кратко, подробно, частично) произведения познавательного характера?

Какие виды пересказов можно использовать при работе над художественным прозаическим текстом? (См. о методике организации пересказа: Кочаровская З. Д., Оморокова М. И. Формирование у учащихся умений самостоятельно работать с текстом и контролировать себя // Нач. шк. — 1980. — № 1; Кочаровская З. Д. Краткий пересказ в начальных классах // Нач. шк. — 1981. — № 5; Яковлева В. И. Обучение пересказыванию прочитанного // Нач. шк. — 1985. — № 1, 2.)

**Частичный (выборочный) пересказ** проводится как воспроизведение эпизода, одной сюжетной линии или рассказа о герое.

Работа над пересказом одного эпизода, как правило, не затрудняет младших школьников. А выборочный пересказ о герое или событии для них сложен. Поэтому методисты разработали алгоритм составления пересказа о герое и воспроизведения одной сюжетной линии. Познакомьтесь с ним в форме памятки для учащихся.

1. Перечитываю про себя произведение, отмечая галочкой текст, относящийся к данному герою (событию).
2. Определяю, о чем говорится в каждом отрывке.
3. Располагаю отрывки по порядку, подумав, как их можно объединить (ставлю порядковые номера).
4. Продумываю последовательность своего рассказа, еще раз перечитывая отмеченные отрывки.
5. Определяю, какое отношение вызывает у меня этот персонаж (это событие).
6. Составляю рассказ (вслух или мысленно).
7. Проверяю по тексту, не упустил ли что-нибудь важное.
8. Рассказываю, пользуясь своими пометами или коллективно составленным планом.

**З а д а н и е 113.** Познакомьтесь с высказыванием литературоведа А. М. Левидова и ответьте на вопрос: «Какой вид пересказа помогает сформировать такое умение?»

«Качествами мыслителя, умеющего по немногим данным восстановить прошлое персонажа и верно предвидеть его будущее, должен обладать и читатель художественной литературы» (Левидов.— С. 269).

**Творческий пересказ** — это трансформация текста с целью его переосмысления.

**З а д а н и е 114.** Какие разновидности творческого пересказа Вам известны? Приведите примеры организации работы над пересказами по измененному плану: а) с изменением последовательности событий; б) с дополнением содержания текста (это может быть включение описания места действия, портрета героя, событий, выходящих за рамки текста — предшествовавших сюжету или продолжающих его).

**?** Какой вид творческого пересказа предполагают подобные задания: «Расскажите об истории спасения зайца от лица одного из героев» (К. Паустовский. «Заячьи лапы»); «Представьте, что вы были свидетелями событий, описанных в рассказе. Расскажите о том, что вы могли видеть, от своего имени»?

**З а д а н и е 115.** Приведите примеры таких текстов, после чтения которых детям целесообразно предложить передать содержание: а) от лица героя произведения; б) от своего лица.

**Графическое и словесное рисование.** Работу иллюстративного характера в начальных классах следует начинать не с создания детьми собственных графических и словесных рисунков, а с анализа иллюстраций, картин.

**Виды работ с иллюстрациями и картинками.** Методически важным является рассматривание книжных иллюстраций перед чтением, по ходу и по окончании чтения.

**?** Каковы цели рассматривания иллюстраций на каждом из названных этапов читательской деятельности? (Если Вы затрудняетесь ответить на этот вопрос, отложите его до знакомства с главой IX «Формирование у младших школьников основ читательской самостоятельности» данного пособия.)

Иллюстрации детских книг анализируются на уроках внеклассного и классного чтения.

При работе над портретом героя уместны вопросы: «Какие черты характера героя отразились в портрете? Почему вы так решили? Как вы думаете, что чувствует изображенный здесь герой произведения? Как вы догадались? Как передал художник черты характера персонажа?»

При анализе группового портрета возможны такие вопросы: «Как вы узнали, кто есть кто? Как относится художник к персонажам своей картины? Как вы это определили?»

Часто учителем организуется сопоставление иллюстраций и текста. В этом случае можно предложить следующие задания: 1. Подобрать рисунок (картину) к тексту. 2. Найти в тексте подписи к каждому из фрагментов картинного плана. 3. Сравнить рисунок (картину) и фрагмент текста (или весь текст, например небольшое произведение пейзажной лирики). 4. Сравнить иллюстрации разных художников к одному литературному произведению (это задание помогает более разносторонне представить то, о чем писал автор, и проявить детям самостоятельность мышления при оценке иллюстраций).

Сравнение иллюстраций можно проводить по вопросам: «Как изобразил художник ...? Почему? А как изобразил это другой художник? Каково различие иллюстраций? Кто из художников более интересно представлял героев (эпизод) произведения? Кто из них более точно следует тексту?» (см.: Развитие воображения ученика-читателя в школе.— Л., 1988).

Иногда используется другой вариант сравнения иллюстраций. Дети сами иллюстрируют (графически) текст, а затем рисунки сравниваются между собой, либо чей-то рисунок сопоставляется с иллюстрацией в книге.

Итак, мы перешли к вопросу о самостоятельном иллюстрировании текста младшими школьниками.

**?** Считаете ли Вы уместным графическое рисование на уроках чтения? Если нет, где место этой, безусловно, полезной, творческой работе?

Обучение словесному рисованию лучше начать с создания жанровых (сюжетных) картинок. При этом нужно помнить, что словесная картинка статична, на ней герои не двигаются, не разговаривают, они как бы «застыли», словно на фотографии, а не действуют, как на экране.

В начале работы по словесному рисованию необходима материальная (зрительная) опора.

На первом этапе обучения словесному рисованию целесообразно использование так называемой «динамической», постепенно возникающей на глазах у детей картины. При этом после словесного описания учащимися каждой детали рисунка, любого элемента интерьера, действующего лица на демонстрационный лист бумаги последовательно прикрепляется только что устно «нарисованная» (а учителем — заранее графически подготовленная) соответствующая картинка. Расположение элементов картины обсуждается с детьми. Так, по ходу работы создается законченная картина к эпизоду, которая и служит материальной опорой для возникших в воображении учеников представлений.

Разумеется, если учитель хорошо рисует, можно обойтись без этого пособия — в процессе работы поэтапно фиксировать результаты словесного рисования прямо на доске.



**Задание 116.** Если Вы поняли принцип словесного рисования с опорой на «динамическую» картину, самостоятельно разработайте фрагмент урока для организации такой деятельности в своем классе.

В начале обучения словесному иллюстрированию возможно использование демонстрационного пособия из трех листов бумаги, которые прикрепляются один на другой к доске и последовательно, по мере возникновения устной картинке, открываются перед детьми. Верхний лист — чистый, на нем ничего не изображено. Он нужен для того, чтобы учащиеся могли не только вообразить, но и композиционно разместить элементы картины. Этому помогает замкнутое пространство чистого листа бумаги. После того как дети в словах создадут картину (коллективно или индивидуально в зависимости от этапа обучения), верхний лист снимается и дети сверяют результат работы своего воображения с черно-белым рисунком. Словесно «раскрасив» эту иллюстрацию, учащиеся получают возможность сопоставить «цветное» словесное изображение с тем, которое расположено на последнем, третьем листе бумаги.

Примеры такой работы Вы можете найти в пособиях по внеклассному чтению для I и II классов (I—IV), а также в кн.: Методика преподавания русского языка. — 1988. — С. 57—58.

Описанные выше графические демонстрационные пособия нужны лишь на первых этапах обучения устному иллюстрированию. На следующем этапе используются такие приемы:

1. Выбирается эпизод для иллюстрирования, обсуждается в общих чертах сюжет будущей картины, расположение ее основных элементов, цвет. Выполняется карандашный набросок, затем следует словесное описание иллюстрации. Дома (по желанию) дети раскрашивают иллюстрацию красками или карандашами (Л. Д. Мали).

2. Дети словами «рисуют» картинку, а потом сверяют ее с соответствующей иллюстрацией в детской книге или в учебнике по чтению.

Только на заключительном этапе обучения устному иллюстрированию можно предложить детям самостоятельно, без зрительной опоры сделать словесный рисунок к тексту («В учебнике нет иллюстрации. Попробуем создать ее сами»).

На любом из этапов обучения словесному рисованию порядок работы будет одинаков.

1. Выделяется эпизод для словесного иллюстрирования.
2. «Рисуются» место, где происходит событие.
3. Изображаются действующие лица.
4. Добавляются необходимые детали.
5. «Раскрашивается» контурный рисунок.

Усложнение работы возможно, во-первых, за счет того, что «раскрашивание» будет производиться попутно с «рисованием», во-вторых, в переходе от коллективных форм работы, когда в уст-

ном иллюстрировании принимает участие весь класс, к индивидуальным, когда ученик предлагает один элемент иллюстрации, остальные при необходимости корректируют, а позже один ребенок полностью создает словесный образ эпизода, а другие учащиеся принимают участие в обсуждении словесной картинке.

Предложенный здесь алгоритм работы годится только для создания сюжетного «рисунка».

Словесное рисование пейзажных иллюстраций обычно делается к поэтическим текстам. Заметим, что при работе над лирическим произведением прием словесного рисования следует применять предельно осторожно, так как при чтении лирики не должно возникать отчетливых зрительных представлений, не должно быть все высказано до детали, нельзя конкретизировать поэтические образы, «заземляя» их (см.: Шервинский С. В. О двух воображениях // Искусство звучащего слова. — М., 1974. — Вып. 13. — С. 76—85).

?

Как Вы проводите работу по словесному рисованию пейзажных иллюстраций?

Обычно после выделения из контекста образной картины, созданной писателем, словесное рисование проходит в русле построения композиции рисунка ориентировочно по таким вопросам: «Что нарисуем на первом плане? Почему? (Обычно это центральный образ поэтической картины, например береза в стихотворении С. Есенина «Береза».) Как об этом сказано у автора? Что нужно изобразить неподалеку? Какие слова помогают нам это увидеть? Что мы еще не нарисовали?»

Потом дети подбирают цветовое решение, особое внимание при этом уделяется не столько цвету каждого элемента картины, сколько ее общему колориту, выражающему эстетические переживания писателя, эмоциональный строй произведения. Очень важным в этой работе является постоянное внимание к авторскому языку, особенно к эпитетам, а также к определению общего эмоционального тона описания.

После того как в процессе совместной работы дети усвоят общий ход создания пейзажной словесной иллюстрации, учитель может предложить вопросы такого типа: «Какие картины природы представились вам особенно ярко? Какой вы представляете себе эту картину? Какие слова помогают нам увидеть картину? Какой увидел поэт березу (речку, зимнюю дорогу и т. д.)? С каким чувством он описывает ее? Какие слова подсказывают нам это?»

?

Что общего и в чем отличия двух видов работы — словесного рисования и составления диафильма?

Д и а ф и л ь м — это серия словесных или графических рисунков, содержание и порядок которых соответствуют последовательности событий в произведении, каждый рисунок снабжен титрами (подписями).

**Задание 117.** Приведите примеры названных ниже упражнений, подготавливающих детей к работе над составлением диафильма: подбор титров к готовому картинному плану, рисование словесных иллюстраций к имеющимся титрам.

**Задание 118.** Выберите из предлагаемых ниже наиболее приемлемый, с Вашей точки зрения, вариант порядка составления диафильма.

#### В а р и а н т

1. Прочитайте рассказ (или отрывок текста, предложенный для выполнения задания).
2. Определите количество картинок.
3. Определите, какие лица, предметы, обстановка будут изображены на каждой картинке.
4. Подчеркните в произведении слова, помогающие представить первую картинку.
5. Представьте картинку мысленно.
6. «Нарисуйте» картинку словами.
7. Проверьте себя, соответствует ли словесная иллюстрация тексту.
8. Прodelайте работу, отмеченную в п. 4, 5, 6, 7, для каждой картинки (*Актуальные проблемы методики обучения чтению.* — С. 75—76).

#### В а р и а н т

1. Прочитайте текст (или заданный отрывок из него), определите общий характер будущего диафильма (юмористический, грустный, серьезный и т. д.).
2. Разделите текст на части (картинки, кадры).
3. Выделите в первой части «главные» предложения (для титров).
4. Представьте себе мысленно картинку к первой части текста.
5. Устно «нарисуйте» картинку к первому кадру.
6. Графически изобразите кадр (выполняется по желанию, не на уроке).
7. На основании выделенных в тексте предложений сделайте титры к кадру (устно или письменно).
8. Проверьте соответствие рисунка и титров.
9. Прodelайте работу, отмеченную в п. 3, 4, 5, 6, 7, 8, с каждой частью текста.

**Задание 119.** Если один из предложенных вариантов составления диафильма Вас устраивает, опробуйте его в своей работе. Если в тексте имеются диалоги, то при составлении диафильма можно использовать прием озвучивания кадров. Продумайте, как это сделать.

?

В чем отличие между работой над составлением диафильма и воображаемой экранизацией литературного произведения?

Если Вы затрудняетесь четко ответить себе на этот вопрос, познакомьтесь с описанием работы по экранизации.

1. Подбор части произведения для экранизации (небольшой рассказ можно взять целиком).
2. Деление текста на эпизоды, их озаглавливание.
3. Заполнение эпизодов воображаемыми кадрами-картинками так, будто действие происходит на экране («Давайте представим, что действие происходит на экране. Что мы видим в этом кадре?»).
4. Инсценирование по ходу экранизации диалогов, если они имеются.
5. Определение характера музыкального сопровождения («Какая музыка будет звучать в нашем фильме: медленная, быстрая; грустная, веселая?»).

#### Д р а м а т и з а ц и я (и н с ц е н и р о в а н и е)

?

Что такое драматизация? Можете ли Вы перечислить все существующие виды драматизации, расположив их по нарастающей сложности? Знаете ли Вы методику проведения каждого из пяти видов драматизации? Выполнение каких рекомендаций сделает работу по драматизации успешной?

Если Вы не смогли ответить на какой-либо из предложенных вопросов, познакомьтесь со статьей О. В. Кубасовой «Прием драматизации на уроках чтения» (Нач. шк. — 1985. — № 12). Здесь же приведем лишь общую схему работы по драматизации, не зависящую от ее вида.

1. Восприятие материала, который предстоит драматизировать.
2. Анализ произведения (обстановки, образов героев и их поступков).
3. Постановка исполнительских задач («Что нужно передать, разыгрывая сценку?»).
4. Выбор выразительных средств («Как это сделать?»).
5. Пробы (этюды), анализ.
6. Подведение итогов, внесение корректив.
7. Заключительный показ и его анализ.

**Музыкальное иллюстрирование литературного произведения.** О характере названного вида работы можно судить по следующему фрагменту урока:

— Ребята, мы с вами уже знаем, что такое иллюстрация, умеем создавать иллюстрацию красками, карандашами или словами (рассказывать о том, какой иллюстрация может быть), но оказывается, что существуют еще музыкальные иллюстрации, т. е. иллюстрации, созданные звуками. Сегодня мы с вами попробуем подобрать такую иллюстрацию к стихотворению А. С. Пушкина «Уж



небо осенью дышало». Но прежде чем мы будем слушать музыку, давайте вспомним, чем отличается иллюстрация от обычного рисунка...

— Теперь скажите, какому главному требованию должно отвечать музыкальное произведение, которое мы выберем в качестве иллюстрации к стихотворению. (Характер музыки должен соответствовать характеру, настроению стихотворения А. С. Пушкина.)

Далее учащимся предлагается выбрать из двух пьес П. И. Чайковского («Осенняя песня» и «На тройке») музыкальную иллюстрацию к стихотворению А. С. Пушкина и аргументировать свой выбор (см.: *Мали.* — С. 83).

При музыкальном иллюстрировании возможен также вопрос, рассчитанный на большую творческую свободу учащихся: «Какую музыку вы бы сочинили к этому произведению? Почему?»

**Задание 120.** Подготовьте задание на музыкальное иллюстрирование поэтического произведения.

? | Какие виды работы с поэзией Вы используете в своем классе?

Ваше отношение к таким видам работы над рифмами: а) подбор детьми рифм к названным учителем словам; б) нахождение пропущенного последнего слова в стихотворной строке? Приведите примеры работы по подбору рифм. Когда уместнее проводить эти занимательные упражнения?

**Задание 121.** Сформулируйте, что нового для себя Вы вынесли из чтения материалов данного параграфа. Систематизируйте материалы, которыми Вы дополнили свою методическую картотеку.

### О требованиях к уроку чтения

Суммируя и осмысливая изложенное в данном параграфе, сформулируем основные требования к уроку чтения художественной литературы.

1. Не может быть жесткой регламентации структуры и содержания урока чтения, так как он предполагает взаимное творчество детей и учителя, свободное обсуждение прочитанного.

Тем не менее в самом общем виде законы восприятия художественной литературы диктуют такую последовательность работы: подготовка к восприятию; первичное восприятие (первичный синтез); проверка качества первичного восприятия; анализ текста с включением заданий синтетического характера; творческие виды работы с текстом (вторичный синтез).

2. Одно из важнейших качеств урока чтения художественной литературы — эмоциональность. Если учитель не затронет эмоциональную сферу детей, урок превратится в формальные рассуждения и своей воспитательно-образовательной цели не достигнет.

3. Непременное требование к организации урока — учет видовой специфики литературного произведения и его художественного своеобразия. Именно особенностями текста определяется подход к планированию урока, выбор средств и способов обучения. Понимание учителем главной мысли произведения поможет правильно сформулировать и расположить вопросы и задания к тексту, которые подведут детей к осознанию идеи, ради которой создано произведение. В силу неразрывности содержания и формы по ходу всей работы выявляется своеобразие авторской манеры (для младших школьников это прежде всего особенности использования языковых средств).

4. Обдумывая набор и последовательность разных видов работы с текстом, следует стремиться к разумному сочетанию заданий и упражнений аналитического и синтетического характера, что делает урок более живым и интересным.

? | Какими требованиями Вы хотели бы дополнить предложенный здесь перечень рекомендаций к проведению урока чтения?

**Задание 122 (обобщающее).** 1. С помощью оглавления или самостоятельно восстановите в памяти, из каких составных частей складывалось рассмотрение проблемы совершенствования речевой деятельности младших школьников в данном пособии.

2. Обоснуйте, почему в одной главе объединены вопросы методики обучения созданию высказываний, слушанию и чтению.

3. Подводя итоги работы над главой, решите: а) какие вопросы Вы стали лучше понимать; б) какие проблемы особенно заинтересовали Вас и могут стать предметом дальнейшего обдумывания и самостоятельного изучения; в) какие вопросы Вы теперь в практике обучения школьников будете решать иначе, чем раньше, по каким проблемам Ваш опыт расширился; г) рассмотрение каких тем вас не удовлетворило и потому требуется обращение к другим источникам.

4. Просмотрите прочитанную главу, выделяя те вопросы, на которые Вы по ходу чтения не смогли ответить. Попробуйте теперь ответить на них. Составьте перечень вопросов для обсуждения с преподавателем. Проверьте, все ли нужные выписки Вы сделали.

## ГЛАВА 9

### ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В предыдущей главе уже шла речь о формировании таких сторон читательской деятельности, как навык чтения и ведущие аспекты приема (или рецепции) текстовой информации. Однако, как хорошо знает любой учитель, проблема приобщения детей к чтению не решается только этим. А чем же она решается?

Отвечая на этот вопрос в самом общем виде, можно сказать, что главное здесь, как, впрочем, и в любом другом деле, — это личностная в нем заинтересованность того, кто этим делом овладевает, кто действует. Не будет у ребенка такой заинтересованности — ненужными окажутся ему самые лучшие и доступные книги, втуне пропадут все добрые намерения и нелегкие усилия учителя, обучающего детей чтению, ибо ребенок, лично не заинтересованный читательской деятельностью, в лучшем случае будет читать кое-как и исключительно по жесткому требованию извне. Но можно ли нам удовлетвориться таким ответом? Разумеется, нет, поскольку он явно несостоятелен методически: неясными остаются важнейшие его составляющие, в частности, не разъяснено, чем в процессе обучения вызывается или гасится личностная заинтересованность детей в чтении (ведь Вы понимаете, что и то и другое задается детям именно в процессе обучения и именно учителем — благодаря его мастерству — в первом случае или, несмотря на все его старания, — во втором).

**З а д а н и е 1.** Используя имеющиеся у Вас знания и опыт, попробуйте дать необходимые разъяснения самостоятельно, а затем сравните свое понимание проблемы с тем, что предлагается Вам ниже. Отметьте, где и когда вам захочется противопоставить высказываемым соображениям обоснованные контраргументы. Запишите вопросы, которые у Вас возникнут, чтобы решить их с товарищами и преподавателями. Итак, давайте рассуждать!..

#### КОГДА И ПОЧЕМУ РЕБЕНКУ ЧИТАТЬ НЕ ХОЧЕТСЯ?

Рассмотрение негативного аспекта проблемы чтения избрано нами не случайно: обучение — это всегда преодоление учеником с помощью учителя противоречий и препятствий, которые встают

на пути ребенка, овладевающего новыми знаниями и видами деятельности. Эти противоречия, препятствия, трудности учитель должен отчетливо видеть, предусматривать, предугадывать, иначе цель обучения, если и достигается, то частично и случайно. Вот и в данном случае ответ на поставленный в заглавии параграфа вопрос совсем не так прост и очевиден, как представляется на первый взгляд. Казалось бы, и раздумывать нечего: ребенку читать не хочется, когда у него отсутствуют либо достаточно привлекательный стимул для занятия этой деятельностью, либо важные читательские умения, либо то и другое. Объяснение вполне правомерное. Оспорить его невозможно. Но оно сразу же ставит новые вопросы, а именно: что может стать непреходящим стимулом читательской деятельности для современных детей и каких важных читательских умений им может не хватать, чтобы этот стимул реализовать?

**З а д а н и е 2.** Чтобы узнать, как отвечает на поставленные выше вопросы методическая наука, обратитесь к монографии «Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах» (С. 145—167), а затем внимательно проанализируйте современные программы для начальных классов — разделы, посвященные обучению читателей. Выводы и схемы зафиксируйте, чтобы сравнить со следующим кратким резюме.

Итак, история методики обучения чтению доказывает, что во все времена читательская деятельность социально регулировалась, поскольку развивающееся общество всякий раз ставило при подготовке читателя те цели, которые оказывались в тот или иной период особо значимыми, в силу чего и деятельность становилась престижной. Было, например, время — и достаточно длительное, когда стимулом к чтению являлось само владение механизмом и навыком чтения, так как способность декодировать и понять текст выгодно отличала каждого грамотного от большинства неграмотных. В период всеобща этот стимул навсегда отпал. Затем стимулом к чтению стала тяга к приобретению знаний и получению образования, особенно высшего, что обеспечивало его обладателю моральное и материальное превосходство над теми, кто такого образования не имел. Сейчас и этот стимул перестал играть существенную роль, но появилось нечто новое: современный человек (а ребенок в особенности) в конце XX века ощущает дефицит общения. В связи с этим создались условия, весьма благоприятствующие приобщению к чтению, ибо чтение — вид речевой деятельности, а ведущая функция речи — общение. Однако наличие и противоречие, нейтрализующее эти условия: дело в том, что любому человеку (и ребенку в том числе) совсем не безразлично, с кем ему предстоит общаться. Больше всего мы не любим, даже не выносим общения по принуждению, по указке. Всем нам, а растущему и быстро развивающемуся человеку 6—9 лет, для которого вторым важнейшим стимулом любой деятельности является самостоятельность, нужен круг друзей, советчиков, помощников, собеседников, избранных по доброй воле. Но чтобы



найти такой избранный круг, надо по меньшей мере увидеть, опознать, отличить желанных от всех других возможных друзей и собеседников, тоже интересных, полезных, хороших, «но не для меня...».

Существующее мнение о том, что для ребенка 6—9 лет таким собеседником может стать автор литературного произведения, которого он якобы видит за текстом, не выдерживает критики. Распознать автора за текстом может только достаточно квалифицированный читатель, который уже накопил читательский опыт, т. е. за годы, отведенные на практический курс русского языка, читая под руководством учителя произведения литературы, уже вошел в мир искусства слова, впитал в себя доступные ему лучшие образцы, восхитился тем, как точно, экономно, ярко, выразительно (нежно и иронично, восторженно и гневно, спокойно или взволнованно) можно и нужно говорить обо всем, что видишь, что чувствуешь, что думаешь; представил, как прекрасно приобщаться к этому искусству, захотел им овладеть. Пока опыта такого восприятия искусства слова у детей нет, пока нет желания вслушиваться в гармонию речи, стремиться к ней и стараться не нарушать ее даже в повседневной жизни, у них нет и возможности разграничить авторов через литературные тексты, несмотря на все их многообразие. Для ребенка, еще только приобщающегося к чтению, авторы-собеседники материализуются первоначально не в тексте, а в книге, где напечатан текст, поскольку разнообразие книг-объектов любой ребенок при правильном обучении научается различать очень быстро, и не только по внешнему виду, но и по содержанию. Таким образом, чтение как вид речевой деятельности реализуется с интересом, добровольно и полноценно только в условиях, когда обучение начинается знакомством с миром книг и созданием специальных учебных ситуаций, приучающих детей воспринимать за книгой (как бы видеть) потенциального собеседника и оценивать с этой точки зрения его и себя. Естественно, что в зависимости от мотива и ситуации речевого общения начинающему читателю (как и вообще любому вступающему в разговор человеку) в определенных случаях тема беседы (общения) может оказаться более интересна и важна, чем личность собеседника или рассказчика: например, просто есть свободное время и хочется узнать что-то занимательное или получить ответ на какой-то вопрос — и тут важен собеседник не столько как личность, необходим собеседник-специалист. Но ведь и его надо уметь найти! Бывает нередко и наоборот: **мне** (ребенку) нужен сейчас совершенно конкретный, единственный в своем роде, неповторимый **для меня**, любимый **мною** собеседник, и никто иной мне его не заменит, так как я хочу общаться сейчас только с **ним**, слушать **его** рассуждения и советы, впитывать логику и музыку **его** слов, которую я не спутаю ни с чем... Однако во всех случаях обращения к книге **мотив** общения (потребность в общении) и **собеседник** должны непременно осознаваться обучающимся читать — без этого речевого общения

через текст просто не будет. И если не побеспокоиться об этом заранее, если сразу, с первых уроков обучения грамоте, не приучать детей к процессу чтения как к целенаправленному общению с собеседником через книгу путем перекодирования текста, нет никакой гарантии, что, овладев механизмом чтения и даже приемами работы с текстом, дети потянутся к книге и читать будут. В этом парадокс современного обучения чтению: пропускается звено, обеспечивающее нахождение ребенком-читателем нужного ему собеседника, то есть не стимулируется его добровольный поиск, его выбор из упорядоченного множества книг-авторов или реальных, доступных собеседников. То, что сейчас на уроках обучения грамоте выдвигается как «ближайшая цель: прочитать отгадку к загадке; узнать, что написано под картинкой; узнать букву, чтобы прочесть слово (остальные буквы известны); записать слово по наблюдениям, по картинке, отгадку к загадке и т. д.» (Львов и др. — 1987. — С. 22), никак не может расцениваться в качестве мотива чтения — речевого общения с книгой и ее автором. Это очередная педагогическая иллюзия. При таком подходе к обучению чтению мотивом чтения-деятельности выступает естественное для ребенка желание решать своеобразные головоломки — осмысливать комплексы буквенных знаков, преодолеть трудность, проявить себя, заслужить похвалу учителя, самоутвердиться. И обычная при этом ссыла на аналогию деятельности ребенка, обучающегося читать, с ребенком, играющим в кубики, у которых якобы мотивы деятельности однотипны, так как лежат в содержании самой деятельности (там же, с. 22), лишний раз подчеркивает несовпадение мотива деятельности и цели обучения грамоте. Для ребенка, играющего в кубики, мотив действительно «в содержании самого действия» (Леонтьев. — 1972. — С. 477). Но ведь ребенок, играющий в кубики, и не учится делать постройку, он играет: по желанию выбирает кубики, по-разному их располагает, смотрит и оценивает, что получилось, разрушает постройку, переделывает... словом, забавляется. Разумеется, это забава полезная. Более того, точно так же ребенок может забавляться и с буквами, получая и оценивая разные их сочетания, осмысленные и бессмысленные. Однако думать, что при этом он учится читать, т. е. **разговаривать, общаться с собеседником через текст**, по меньшей мере, наивно. При таком обучении как только игра с буквами (словами) станет ребенку привычной, она ему надоеет — и сразу же неизбежно пропадет мнимый «интерес к чтению», поскольку его и не было. Этим, в частности, объясняется мучающий учителя так называемый «спад интереса к чтению», который наблюдается у младших школьников к середине или концу второго года обучения. А ведь сам этот спад есть объективный и бесстрастный показатель того, что никакого интереса к чтению как речевой деятельности у учащихся просто и не было: об этом интересе, обучая ребенка грамоте, никто вовремя не позаботился.

Значит ли это, что игра в буквы, слова при обучении чтению не нужна? Нет, ни в коем случае. Она необходима. Она развивает детей, расширяя и обогащая их словарный запас. Она учит занимательной организации досуга. Она помогает отрабатывать технику чтения, скрашивает однообразие процесса, без которого трудно отработать беглость и правильность раскодирования текста. **Но с первого дня на уроках обучения грамоте должен присутствовать и подлинный мотив обучения чтению**, тот мотив, который не может не быть адекватным цели: овладевая грамотой, дети должны постоянно **узнавать, осознавать, представлять** себе возможных для них, интересных им потенциальных собеседников — сначала конкретные книги, а затем авторов литературных произведений (книг), тянуться к общению с ними, стремиться поскорее зачитать самостоятельно и по-настоящему, как учат, чтобы быть свободными в выборе собеседника. Одновременно с обучением раскодированию текста дети должны знакомиться с широким кругом книг, привыкнуть самостоятельно ориентироваться в нем, различая собеседников — авторов книг, учиться выбирать для себя тех из них, с кем именно сейчас хочется «поговорить». Если такой привычки у детей не вырабатывать сразу, у них неизбежно возникнут другие привычки (в частности, равнодушные к собеседнику-писателю). Эти «иные» привычки затем надо будет ломать, искоренять, а это весьма неэкономно, и, кроме того, методики коллективного переучивания учащихся-читателей в распоряжении учителя пока просто нет.

Далее. Кроме беглости и правильности, квалифицированное чтение отличают еще два признака: осознанность и выразительность. Если с первых шагов обучения чтению учитель не приучил детей видеть за книгой собеседника, а за текстом — «чужую» речь, может ли ребенок-читатель ощущать внутреннюю потребность в этих качествах своей деятельности как непременных элементах адекватного раскодирования текста? Разумеется, нет.

А нужны ли осознанность и выразительность при чтении про себя? При раскодировании текста про себя и вообще при бесконтрольном раскодировании без осмысленности и выразительности никак не обойтись: без этого не поймешь, не осознаешь, не переживешь смысла обращенной к тебе **речи собеседника** — хоть запомни ее дословно!.. Некому при самостоятельном чтении сказать начинающему читателю: «Остановись! Подумай, что ты понял из того, о чем **рассказал тебе автор...**» Все это к моменту перехода в среднюю школу может и должен привыкнуть делать сам читатель, если, конечно, он своевременно научен **думать над тем, что он будет читать** (т. е. с кем говорить и о чем), **что читает**, **что прочитал** (т. е. что переживает и пережил, что понимает и понял во время беседы с автором книги). Нельзя забывать: если чтение — это речевая деятельность, это **всегда общение с автором текста через текст**, а общение должно быть творческим, продуктивным. Репродуктивным процесс общения быть не может. Это доказали философы (подробнее см.: *Куфаев, Каган*).

Не секрет, как далеко может завести и к каким последствиям (а их постоянно ощущает средняя школа, справедливо упрекающая начальные классы в издержках при обучении чтению) может привести исторически объяснимый, но ничем социально не оправданный в наши дни односторонний подход к обучению детей чтению на первых порах только как к процессу овладения механизмом и отчасти качествами чтения. Забыта «мелочь» — **качество личности и обучающегося**, формирующееся в новой для него, сугубо человеческой деятельности, которая должна приводить вместе с приобретением умений и навыков к новообразованиям в психике. А таким новообразованием при правильной постановке обучения чтению и является **читательская самостоятельность** — новое для ребенка, обучившегося грамоте, личностное свойство, которое уже не однажды описано нами в ряде книг и журнальных статей (см.: *Актуальные проблемы методики обучения чтению...* — Гл. 5: *Светловская*. — 1980. — С. 138—139; *Львов*. — 1987. — С. 155—172).

**Задание 3.** Воспользовавшись указанными выше источниками, проверьте, освоили ли Вы определение читательской самостоятельности. В порядке самоконтроля, обдумывая прочитанное, постарайтесь выделить и записать все средства, которые использует современная печать (в том числе периодика последних лет), чтобы **помочь читателю за текстом увидеть собеседника**. Пожалуйста, обратите внимание на то, **убывает или усиливается эта тенденция в наши дни**. Ответ мотивируйте.

### КАКОВ КРАТЧАЙШИЙ ПУТЬ ПОДГОТОВКИ ЧИТАТЕЛЯ В ШКОЛЕ?

Чтобы аргументированно, а не по догадке отвечать на поставленный в заглавии вопрос, обратимся к определению понятия, концентрирующего в себе сущность вопроса, и уточним это понятие.

Итак, **путь...** Слово многозначное... Для нас же весьма важны два его значения: **путь — направление, маршрут и путь — средства достижения цели**. Первое из них — прямое, второе — переносное (см.: *Ожегов С. И. Словарь русского языка*). Начнем с прямого...

**Путь в значении направления обучения задается целью, которая четко обозначена в вопросе, — подготовка читателя.** А вот маршрутов к этой цели, как и всегда, существует множество, но нам надо выделить кратчайший. А чтобы выделить такой маршрут, надо, по крайней мере, знать, какие маршруты к указанной цели известны, чем они друг от друга отличаются, что сулят...

Проторенный, наезженный и, к сожалению, до сих пор чуть ли не главный путь подготовки читателя в школе — это путь проб и ошибок: **знаешь буквы, умеешь складывать слоги, читаешь слова и отдельные предложения — кидайся в книжное море, я (учитель), как смогу, тебе помогу, авось не захлебнешься**. Намучившись, «на-



глотаешь воды», большая часть таких «пловцов» выбирается из книжного моря при первой же возможности, чтобы никогда добровольно в него больше не входить; умелыми «пловцами» становятся единицы — они до конца дней своих храбро плывут в волнах мысли, постигая и приумножая плоды коллективного разума... Опыт показывает, что даже большие и хорошо подобранные библиотеки, к которым грамотный человек имеет доступ, — это лишь **одно из условий**, важное, но совсем не главное и уж никак не гарантия того, что человек станет читателем, даже если он к книгам потянется и читать начнет. Примеров тому множество. Вот один из них: «...У своего дяди он обнаружил библиотеку... Титус брал из нее все, что привлекало его внимание. Прямо-таки с неистовством набрасывался он по вечерам на печатное слово... О книги, книги!.. Он листал их одну за другой. Незведанные и неожиданные мечты, рожденные под чарами книжных страниц и иллюстраций, — вот та необходимая, хотя и неясная для него самого отрада, погружаясь в которую он способен был забывать обо всем на свете. Стихи, пьесы, описания путешествий, история, теология — он все читал. И все с равным удовольствием. Так, едва ли отдавая себе отчет в этом, накоплял он знания, не умея ни систематизировать, ни применять их на деле. Пробуждение от грез, таких не похожих на действительность, происходило всегда болезненно и вызывало разочарование, и не было у него никого, кто взял бы его за руку и указал ему путь в этом диковинном лабиринте» (Фрис Т. Рембрандт. Пер. с гол. А. Кобецкой, И. Горкина. — Киев, 1986. — С. 127).

Что дает вдумчивому учителю эта картина взаимодействия с книгами читателя-самоучки? Как и любое художественное описание, она, во-первых, зримо представляет нам эволюцию чувств такого читателя, с которой следует непременно считаться, о которой обязательно надо знать, а во-вторых, не может не вызвать сострадания к нему и желания помочь. Однако нельзя думать, что оказать помощь такому читателю просто. За долгие годы существования системы нашего народного образования выработались два основных вида помощи юному читателю: а) увлечь ученика за собой, своим примером, в известной мере навязать ему свои вкусы и интересы (но для этого надо, чтобы учитель как личность был для ученика идеалом, образцом для добровольного и самозабвенного подражания, что случается достаточно редко); б) изучить ученика как личность, выявить или пробудить его явные или потенциальные задатки, интересы, чтобы затем показать ему книги, отвечающие его потребностям и интересам. Оба вида помощи, что очевидно, рассчитаны на **индивидуальное** руководство читателем и требуют от учителя (под этим словом мы имеем в виду в данном случае, конечно же, любого опытного читателя: учителя, родителей, старшего брата, соседа и т. п.) длительного кропотливого труда. В школе эти пути возможны и желательны при работе с ребенком, который долго болел или пришел в класс из другого дет-

ского коллектива и оказался неподготовленным к включению в общий учебно-воспитательный процесс. А для работы с классом, когда перед учителем не один, а 25—30 совершенно разных детей, каждый из которых должен стать читателем, т. е. получить в результате обучения надежный доступ к кладовой человеческого опыта и желание постоянно входить туда, а войдя, всякий раз выбирать там для себя именно то, чего ему недостает, и ровно столько, сколько он (данный конкретный ребенок) сможет вобрать, впитать в себя, описанные выше виды помощи по понятным причинам совершенно непригодны. И выход только один: учителю надо познать закономерности становления читателя и выбрать для формирования учащихся-читателей **метод** (а греческое *methodos* — это и есть путь), учитывающий закономерности формирования умения и желания читать, опирающийся на них. Таким методом является разработанный нами в 70-е годы научно обоснованный, проверенный на практике **метод чтения-рассматривания**.

?

Можете ли Вы, не обращаясь к источникам, охарактеризовать сущность этого метода?

Метод чтения-рассматривания — это наглядно-исследовательский способ организации читательской деятельности, открывающий перед учащимися **кратчайший путь** в содержание каждой конкретной книги через отражение и осознание диалектического единства текста и внетекстовой информации, в котором закодированы мысли и чувства автора литературного произведения, а через книгу — в мир человеческих чувств и мыслей — в мир книг. (Подробно этот вопрос см. в кн.: *Совершенствование обучения младших школьников*. — С. 75—95 и в других наших работах, названных выше.)

?

Чем привлекателен метод чтения-рассматривания? В чем заключается его экономность и эффективность?

Прежде всего этот метод сразу и однозначно выделяет **материальные средства** достижения цели, т. е. **объекты**, овладев которыми можно прямо, не сбиваясь, двигаться вперед, обрета с каждым шагом всё большую читательскую самостоятельность. Такими объектами являются книги из доступного круга чтения, для младших школьников — детские книги.

Во-вторых, он четко прокладывает кратчайший маршрут к цели: от читателя к книге, от книги (ее содержания) — в мир книг без посредников и промежуточных звеньев, ограниченный только возможностями читателя, а в принципе открытый ему безгранично.

В-третьих, с каждым шагом он гарантирует любому ребенку индивидуальный подход (свою скорость продвижения в мир книг, свой объем освоения объектов этого мира, наконец, свои предпочтения при отборе авторов книг — своих собеседников — и их конкретных творений). Этим метод чтения-рассматривания обеспечи-

вает учащимся в процессе формирования их как читателей пробуждение специфических для личности каждого ребенка потребностей и потенциальных возможностей.

**З а д а н и е 4.** А теперь, прежде чем читать дальше, возьмите программу и наши пособия по внеклассному чтению, адресованные учителю начальных классов (любые издания, но непременно в системе, с первого по последний год начального обучения), докажите, что все сказанное здесь о сущности и достоинствах метода чтения-рассматривания не иллюзия.

Чтобы помочь себе и проверить себя, воспользуйтесь приведенными ниже схемами, соотнося отмеченные там компоненты с годами обучения.

Схема 1. В мир книг через книгу

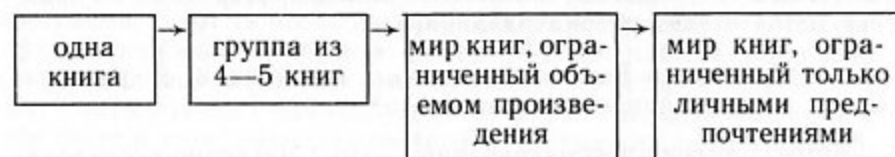
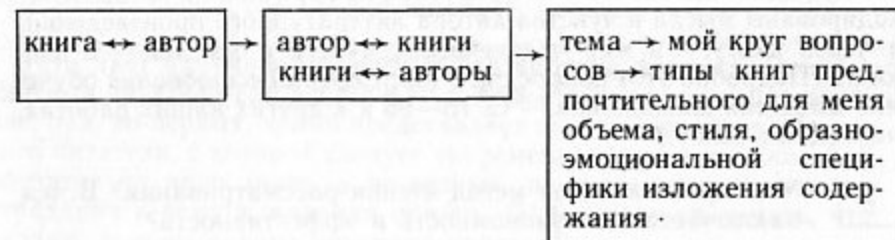


Схема 2. От интереса к книге-объекту — к читательским интересам



**П р и м е ч а н и е.** Не забудьте, что интерес — это встреча потребности с предметом, что интерес к книге-объекту обеспечивается умением с ней действовать, а читательские интересы — это не просто активная познавательная направленность детей на книгу как объект, который вызывает у них положительные эмоции и — как следствие — желание с ним действовать: рассматривать его, листать, читать. Читательские интересы — это более высокая ступень читательской зрелости, это интерес избирательный, обеспеченный широким знанием доступного круга чтения, но направленный не на книги вообще, а на книги совершенно определенного рода (тематики, авторской принадлежности, жанра и т. п.), которые читатель осознанно выделяет из всех прочих книг, так как

испытывает в них особую личную потребность, считает их наиболее подходящими для себя (даже порой не умея объяснить почему).

Сформировать у ребенка читательские интересы — это во многом предопределить развитие его личностных свойств, существенно повлиять на всю его последующую жизнь и потому лучше всего помочь ребенку сделать это с а м о м у, познавая и раскрывая себя как личность в процессе читательского становления (свои слабые и сильные стороны, запросы, предпочтения и т. д.).

### КАК ОРГАНИЗОВАТЬ РАБОТУ КЛАССА, ЧТОБЫ КАЖДЫЙ УЧЕНИК ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СФОРМИРОВАЛ В СЕБЕ ОСНОВЫ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ?

Даже в самом общем ответе на этот вопрос специалисту, готовящему читателей (а учитель начальных классов непременно должен стать таким специалистом), надо ясно различать два аспекта предстоящей работы: деятельностный (что и как надо делать) и мотивационный (почему надо действовать так, а не иначе), а также определить для себя исходное понятие — базу для рассуждений.

**З а д а н и е 5.** Возьмите бумагу и карандаш и конспективно, в виде развернутого плана, зафиксируйте свой ответ на вынесенный в заголовок вопрос, опираясь на уже имеющиеся у Вас знания и опыт. Если Вы этого не сделаете, Вам трудно будет установить уровень Вашей готовности к руководству детским чтением, а без этого нельзя продвигаться вперед, так как прогрессивное движение означает присовокупление к существующей системе знаний и умений все новых и новых крупиц, но, чтобы выявить эти крупицы и освоить их, надо прежде систематизировать все, чем уже владеешь.

Итак, в качестве исходного для рассуждения понятия Вы, видимо, избрали понятие «читательская самостоятельность». Вы вспомнили, что читательская самостоятельность — это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать возникшие запросы в соответствии с личной и общественной необходимостью.

Вы знаете также, что, если у грамотного человека не сформированы внутренние мотивы, побуждающие его обращаться в мир книг, он не будет читать без задания, без нажима и требований со стороны. Если же у него нет достаточных знаний, умений и навыков необходимых для разумных действий в мире книг, а он станет



выбирать и читать книги без посторонней помощи, задающей системность и целесообразность читательской деятельности, **он проявит не самостоятельность, а самонадеянность**, т. е. свойство, противостоящее самостоятельности. (Вспомните: «...Он грудой книг усталил полку, Читал, читал — и все без толку...» А. С. Пушкин.) И от того и от другого учеников надо уберечь. Отсюда правило первое: **НЕЛЬЗЯ ПОБУЖДАТЬ ДЕТЕЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С КНИГОЙ И В МИРЕ КНИГ, ПОКА НЕТ УВЕРЕННОСТИ В ТОМ, ЧТО ИМИ УСВОЕНЫ НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ЭТОГО ЗНАНИЯ, УМЕНИЯ И НАВЫКИ И ЧЕТКАЯ, ПОНЯТНАЯ МОТИВАЦИЯ.**

Прежде чем дать детям первое задание, касающееся самостоятельной деятельности с новой книгой (или в мире книг), надо:

— представить им книгу как объект, т. е. предмет особого рода. Зачем? Чтобы они увидели в нем: а) инструмент для общения и б) собеседника, который до времени, пока мы не начали с ним разговор, хранит чей-то «опыт, написанный и брошенный в общее употребление...» (определение А. И. Герцена);

— показать, как надо действовать с этим объектом. Зачем? Чтобы он «заговорил», чтобы отыскать его среди других подобных объектов;

— сразу же вывести детей в широкий круг доступных (даже просто легкодоступных для каждого ребенка) книг. Зачем? Чтобы с первого дня обучения приучать применять полученные в классе знания на деле, чтобы формировать привычку осмысленно «рыться в книгах», чтобы убедить в возможности и плодотворности поиска нужных книг, а главное — чтобы в процессе поисков дети наталкивались на ряд других книг, каждая из которых, поскольку ребенок в нее вглядывается, с ней «разговаривает», мог бы и заинтересовать его, пробудить в нем (или помочь осознать) его особые личные интересы и возможности. В этом состоит цель воспитывающего обучения...

Основное условие, позволяющее учителю обратить внимание класса (значительного по количеству коллектива учащихся) на книгу как объект, безусловно, интересный и личностно для каждого из детей значимый, т. е. включить книгу в жизнь детей, состоит в том, чтобы **научить** их, еще не освоивших грамоту, не умеющих читать, **думать над книгой** (над любой книгой) и задать направление мыслям. Ведь, глядя на книгу, можно думать о разном. А для реализации учебно-воспитательных целей надо, чтобы, глядя на книгу, ребенок думал о книге, о ее содержании, о ее авторе, т. е. чтобы он свободно разговаривал с любой книгой на специфически книжном, но вполне доступном ему языке. А для этого следует использовать закономерность, заключающуюся в характерной для книг неразрывной связи формы и содержания, текста и внетекстовой информации, которую нельзя нарушать при обучении детей квалифицированному восприятию книг. (Напомним, что зако-

номерность — это совокупность устойчивых зависимостей между предметами и явлениями.)

Обратимся к примеру. Вот книжка-игрушка. Она фигурная, т. е. вырезана в виде автобуса. Из окон автобуса выглядывают дети, собака, а на руках ребят петух и клетка с попугаем. Мысленно взгляните в форму этой книжки, в иллюстрации. Под ними размещен текст, которого я умышленно не привожу. И все же попробуйте его вспомнить, напрягите память — вы его, безусловно, не раз слышали в детстве. Что-то знакомое, но не вспоминается? Тогда я вам подскажу еще одну примету: в книге стихотворение... Опять не вспомнили?.. Ну, хорошо, вот вам еще примета: это стихотворение Михалкова. Снова никаких сдвигов? Ну тогда Вы совсем как необученный читатель-ребенок, которому, пока у него не сформированы связи «автор-книги», фамилия писателя действительно ничего не добавляет к размышлениям и ни о чем не говорит... Тогда вот вам последняя примета: стихотворение называется «Песенка друзей». Вы удивлены, как можно было не вспомнить сразу: «Мы едем, едем, едем в далекие края...»? Можно и не вспомнить, если эту песенку не слышал прежде или слышал, но не запомнил текста, не соотнес с фамилией поэта, написавшего текст. Можно не вспомнить и потому, что думать над книгой, выделять внешние приметы содержания, сопоставлять их друг с другом и по памяти ассоциировать иллюстрации и надписи на книге с ее содержанием может быть знакомым, а может быть и совершенно новым, неизвестным, — это особое специальное умение и жизненно важная читательская привычка, которые тоже надо освоить, прежде чем ими пользоваться. И не надо думать, что все это каждый ребенок освоит без Вашей помощи, так сказать, сам по себе. Ничего подобного: всему этому детям надо **научить**, т. е., во-первых, **характер и последовательность действий** показать, а во-вторых, **системой упреждений** создать привычку действовать так, как следует.

Но продолжим рассмотрение примеров.

Перед нами обложка детской книги, на которой изображен маленький толстячок в очках, в белом халате с синим крестом на рукаве, с докторским чехом на шее, а вокруг — звери... Трудно ли, посмотрев на рисунок, определить содержание книги? Нет, нетрудно. Ассоциативная память услужливо подсказывает: книга называется «Доктор Айболит», автор ее — К. И. Чуковский.

А вот обложка другой книги: на обложке нарисован слон... О чем эта книга?.. Дать ответ, вглядываясь в иллюстрацию, даже мы, опытные читатели, бессильны. Начинаем перелистывать книгу: на первом развороте изображена зебра — полосатая лошадка... Знать бы, что под картинкой стихи — и уже можно что-то предполагать, ну, например, что это «Детки в клетке» С. Я. Маршака, а если проза, то может быть рассказ Б. С. Житкова... Но мы этого не знаем. Листаем дальше: на втором развороте мишка лезет в дупло и отбивается от пчел. Совсем запутались... Конечно, стало понятно, что эта книга не о слоне, не о зебре и не о зоопарке, а вообще о

каких-то животных. Но вот какая книга: научно-познавательная или художественная? Что в ней: стихи или проза? Как она написана: в жанре повествования, описания или выражения авторских чувств? Знаем мы ее или нет?.. Ни о чем этом мы судить не можем, так как иллюстрации намечают только возможную тематику сообщения — о животных. Для более точного предвосхищения содержания книги иллюстраций мало, нужны основные, определяющие содержание книги надписи: заглавие и фамилия автора. Вот они: Е. И. Чарушин. «Кто как живет». И сразу все ясно. Правда, понятно-то нам, опытным читателям, которые хорошо знают Е. И. Чарушина как автора рассказов и иллюстратора детских книг о животных и потому прекрасно представляют и видожанровую принадлежность его произведений, и эмоционально-образную специфику авторского текста.

Сделаем некоторые выводы.

Прежде всего проанализируем, почему мы нисколько не затруднились с ответом в случае с книгой К. И. Чуковского «Доктор Айболит» и растерялись, пытаясь по иллюстрациям на обложке и в тексте определить содержание второй книги (Е. И. Чарушин. «Кто как живет»)? Да потому, что мы очень х о р о ш о з н а е м содержание первой книги и оттого легко ее у з н а е м. А текст рассказов Е. И. Чарушина «Кто как живет» помним значительно хуже или вовсе не помним, не знаем и потому **не можем выделить в иллюстрациях тех деталей**, которые о б н а р у ж и в а ю т знакомое содержание, позволяя нам его узнавать в разных изданиях. Отсюда правило второе (первое см. на с. 350): чтобы представить детям книгу как объект новой для них деятельности чтения-общения и включить их в самостоятельную читательскую деятельность, **НАДО ИДТИ ОТ СОДЕРЖАНИЯ КНИГИ К ЕЕ ВНЕШНИМ ПРИМЕТАМ, А НЕ НАОБОРОТ.**

Вот почему на подготовительном этапе работы педагогически безграмотно требовать от детей: «Принесите в класс такую-то новую книгу». Более того, бессмысленно с точки зрения обучения сразу показывать детям книгу, содержания которой они еще не знают. Незнакомая детям книга показывается только тогда, когда учитель прочитал произведение вслух, проверил и убедился, что содержание прочитанного все дети освоили и не просто поняли, а представили, мысленно увидели в деталях, задумались об авторе. Не случайно же на каждом занятии **перед показом книги (но после освоения детьми содержания прочитанного им произведения)** учитель непременно подчеркивает, к т о именно п о р а д о в а л их, допустим, сказкой, кто написал для них такое прелестное стихотворение или сочинил песенку, которую всем захотелось запомнить, к т о рассказал такую веселую, или, напротив, грустную, или героическую историю и т. д. При таком подходе, когда учитель показывает детям книгу и ставит вопрос, который они потом постоянно будут ставить сами себе: есть ли в книге понравившееся им произведение? — дети внимательно вглядываются в иллюстрации,

стараясь увидеть на рисунках то, о чем только что слушали, и **по деталям узнают** знакомое произведение. Отыскивание и прочтение с помощью учителя «главных» надписей книги помогает детям непроизвольно запоминать фамилию автора, заглавие книги, которая читалась и рассматривалась на занятии, учит правильно назвать ее. Закрепляются же все эти знания и умения в самостоятельной деятельности **после занятия**, когда **по желанию** пересматривая доступные ему книги дома или в классной библиотеке, воссоздавая содержание прослушанного в классе произведения по памяти и действуя так же, как на уроке, с учителем, ребенок пытается найти книгу такую же, или о том же (о чем слушали), или (несколько позже) того же автора.

Конечно, это во многом еще игра в книгу и среди книг (как и игра в кубики, в буквы). И мотив пока еще почти такой же: интересно действовать, потому что умею, радостно потому, что могу сам. И «спросить»-то у любой книги ребенок пока может немного: всего лишь два вопроса он может ей задать («Я знаю тебя или нет? О чем ты расскажешь, если тебя прочитать?»). Но именно потому, что он может сам получить ответ от книги на любой из этих вопросов, он испытывает практическую **потребность** активно, без напоминаний и побуждений со стороны знакомиться с книжным окружением, брать в руки каждую книгу, которую видит, вглядываться в нее, вдумываться, а следовательно, выделять из книжного окружения д л я с е б я какие-то другие книги, почему-то ему интересные. Он учится ценить в книге ее содержание. Он старается поскорее научиться читать и добивается успеха, так как все время пробует читать заголовки, отдельные слова, предложения, чтобы перепроверить себя, подтвердить свои догадки о возможном содержании книги, которую держит в руках. Он осваивает основу правильной читательской деятельности — начинать думать над книгой уже до чтения. Действуя с книгами и среди книг, всматриваясь в них, он непроизвольно их запоминает и потому быстро расширяет читательский кругозор. Деятельность с книгами и среди книг быстро его развивает: авторы книг для него постепенно оживают, так как за каждой фамилией встает теперь представление о книге этого автора в единстве формы и содержания; чтение-рассматривание широкого круга доступных книг создает прочный и разнообразный банк образов и эмоций, активизирует воссоздающее и творческое воображение, без чего чтение вообще не может быть полезным. К концу подготовительного этапа, уже овладев грамотой, любой ребенок, прошедший курс первоначального знакомства с книгой-объектом (с кругом доступных книг) и достигший п о р о г о в о г о уровня обученности (см.: Нач. шк. — 1983. — № 8. — С. 76 или: *Львов* и др. — 1987), хочет и может пробовать читать книги самостоятельно. И снова теперь дело за учителем, который должен четко и умело организовать учебно-воспитательный процесс на всех уровнях развития читательской самостоятельности: начальном, основном и заключительном.

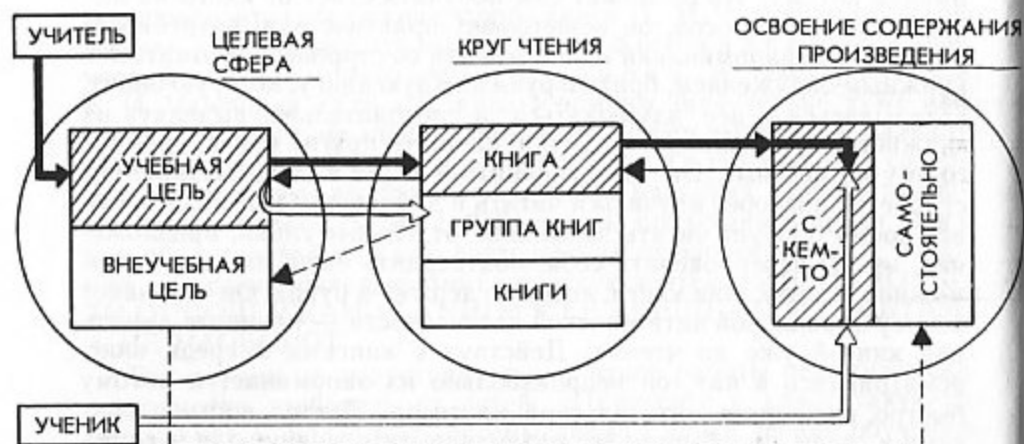


**Задание 6.** Чтобы убедиться, что Вы вполне готовы к соответствующей организации учебной работы, объясните предложенные ниже схемы поэтапного формирования читательской самостоятельности на занятиях и уроках внеклассного чтения, а затем ответьте на вопрос: можно ли достичь цели — научить детей читать книги, сформировать у них читательскую самостоятельность, работая только по хрестоматии, не включая в процесс обучения в качестве учебного материала детских книг? Ответ мотивируйте. Если нужно, обратитесь к учебному пособию: *Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.* — С. 68—149.

# Начальный этап

## Схемы поэтапного формирования у младших школьников читательской самостоятельности

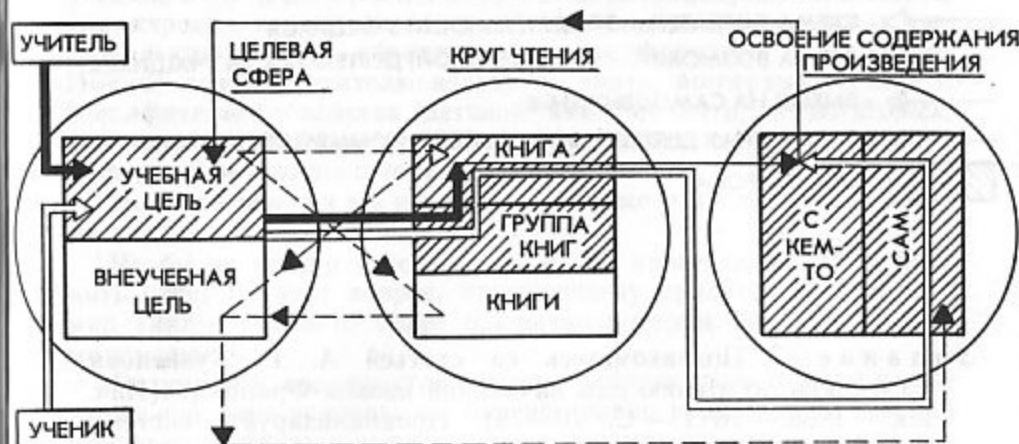
### Подготовительный этап



### УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ:

- СХЕМА ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
- СХЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
- ВОЗМОЖНЫЙ (ЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ) ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПУТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (КАК ИТОГ УРОКА)
- СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

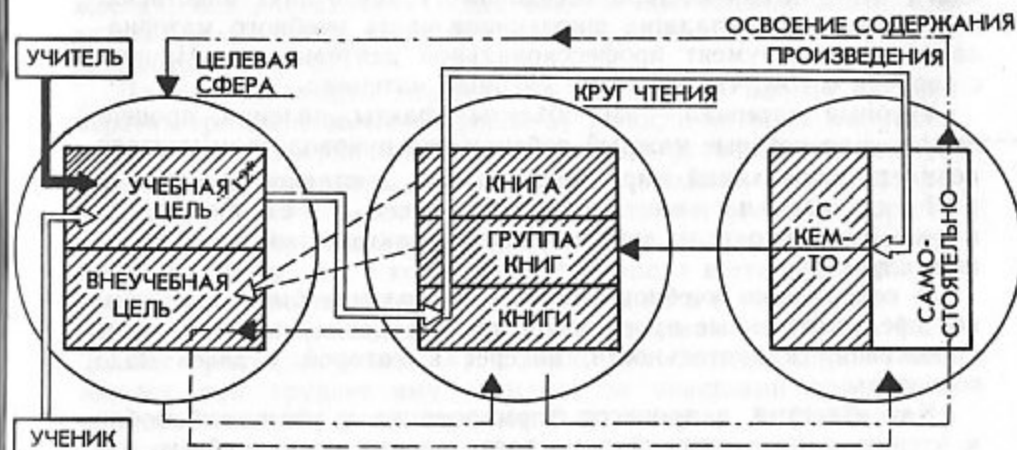
- РАМКИ УРОКА




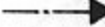




### УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ:

- СХЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
- СХЕМА ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
- СХЕМА ВОЗМОЖНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (КАК ИТОГ УРОКА)
- СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ
- РАМКИ УРОКА

### Основной этап



-  - СХЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
-  - СХЕМА ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
-  - СХЕМА ВОЗМОЖНОЙ (ЖЕЛАТЕЛЬНОЙ) ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
-  - ВЫХОД НА САМОДВИЖЕНИЕ
-  - СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ
-  - РАМКИ УРОКА

**Задание 7.** Познакомьтесь со статьей А. Г. Кузнецова «Учебники по чтению для начальной школы Франции» (Нач. шк.— 1988.— № 1.— С. 70—75). Проанализируйте систему подготовки младших школьников-читателей во французской школе: чем привлекательна эта система; чем она похожа на систему, разработанную в нашей стране 25 лет тому назад; все ли сделано для того, чтобы школьники стали читателями, что, на Ваш взгляд, упущено? Ответы мотивируйте.

### ЧЕГО НЕЛЬЗЯ НЕ ЗНАТЬ УЧИТЕЛЮ О ДЕТСКОЙ КНИГЕ?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо вспомнить, что детская книга для учителя-мастера всегда выступает в двух ипостасях: как важная для младших школьников часть учебного материала и как инструмент профессиональной деятельности. Начнем с вопроса о том, что же такое учебный материал.

Учебный материал — это объекты (факты, явления, процессы), изучая которые каждый ребенок под руководством учителя познает окружающий мир и себя самого, а главное — приобретает жизненно необходимые умения и навыки, особенно если курс обучения практический (как в нашем случае).

В содержании учебного материала должны быть заложены все предусмотренные программой представления, понятия, виды упражнений в деятельности, интерес к которой у детей надо воспитать.

Как известно, в процессе формирования у учащихся любви к чтению и читательской самостоятельности роль учебных ма-

териалов могут играть только детские книги из доступного младшим школьникам круга чтения. Наименьшей единицей учебного материала при этом является, конечно же, не иллюстрация и даже не текст, а только сама детская книга — материальный объект в единстве формы и содержания. Именно поэтому учителю нельзя не знать, во-первых, общие и специфические свойства детской книги-объекта, а во-вторых, фактическое состояние, процессы и явления, характеризующие доступный младшим школьникам круг чтения.

Но что такое знание книг вообще и детских в частности?

Чтобы не просто запомнить, а раз и навсегда понять и принять ответ на этот вопрос, отвечающему придется сопоставить мир книг с каким-то более привычным миром, ну, допустим, с миром людей.

Разумеется, все сопоставления и сравнения такого рода в значительной мере условны, но они все равно необходимы, так как помогают выбрать и выработать на предмет изучения определенную точку зрения...

Итак, мир людей... Когда мы произносим это словосочетание, мы сразу же представляем за ним количественную безграничность и качественное многообразие тех самых людей (объектов), которые в совокупности и составляют этот особый мир. Мы отчетливо осознаем, что познать бесконечное многообразие объектов этого мира персонально не сможет никогда и никто, а вот обозреть их и выделить, чтобы познать, какую-то определенную часть, может любой желающий, если он освоит классификацию и систематизацию данного мира. Все сказанное справедливо и в отношении мира книг. Правда, был, говорят, человек, который задался целью объять необъятное — прочесть все книги от первой до последней, но, во-первых, он был гением, а во-вторых, поставил перед собой такую цель, будучи ребенком, по невежеству, без достаточной подготовки к достижению цели, и в дальнейшем никогда подобной ошибки не повторял (см.: *Наша библиотека*. — С. 87).

Далее. Мир людей делится для каждого из нас по крайней мере на три разновеликие сферы: а) люди, о которых мы имеем самое общее, поверхностное представление, б) наши знакомые — от сослуживцев до тех, с кем мы жили в одном доме отдыха... и в) наши близкие — друзья, родные, словом, особенно дорогие нам люди. И вот ведь что примечательно: мы легко различаем как сами сферы, так и конкретных, входящих в эти сферы людей прежде всего по их внешним приметам (вспомните бытовое: «Он так изменился, что я его не узнал» или «Это Вы?! Да Вас просто не узнать!..»). Однако чем ближе и дороже нам человек, тем труднее ему скрыться за внешними приметами, за любой маской (вспомните хотя бы рассказ А. Н. Толстого «Русский характер»).



Наконец, чтобы найти конкретного человека в мире людей (даже близкого нам человека в известном городе), нам нужны о нем определенные данные: если уж не точный адрес, то хотя бы имя, отчество, фамилия, год рождения и т. д. и т. п.

Надо ли продолжать сопоставление, чтобы убедиться, что в мире книг, как и в мире людей, как и в любом мире множеств вообще, действуют сходные связи, зависимости, а может быть, и закономерности. И первая из них такова: чтобы знать людей, надо с ними общаться, надо среди них жить, а чтобы знать книги, надо к ним обращаться, надо с ними действовать, разумеется, соблюдая при этом тип правильной читательской деятельности.

Бесконечное, но систематизированное и потому обозримое множество книг, адресованное определенному читателю (например, младшему школьнику в отличие от читателя-подростка, читателю, интересующемуся, допустим, рыбами или историей родной страны, и т. д.), составляет доступный ему круг чтения.

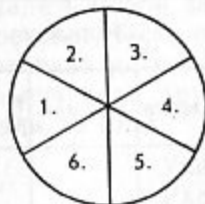
Круг чтения современных младших школьников систематизируется по очень разным параметрам: традиционно — по темам чтения (а); по видожанровым разновидностям, которые дети 6—10 лет могут освоить (б); далее — по соотносительности с временем и пространством, в котором создавалась книга (в); по уровню трудности предвосхищения маленьким читателем содержания книги по ее внешним приметам (г) и даже, казалось бы, по таким чисто внешним признакам, как формат, объем, количество помещенных в книгу произведений, характер произведений, собранных в книгу, наконец, по тому, нацелена ли книга на то, чтобы учить ребенка не только читать, но и играть (д, е ...).

Все виды систематизации доступного младшим школьникам круга чтения учителю надо знать и освоить профессионально, так как все классификации в совокупности и любая из них помогают начинающему читателю, не пугаясь безбрежности книжного моря, накапливать и постепенно, но последовательно расширять свой читательский кругозор, не рискуя оставить без внимания что-либо из окружающей действительности, что уже в состоянии познать.

**Задание 8.** Теперь, пожалуйста, проверьте себя: в тетради или на листе бумаги составьте схемы систематизации круга чтения, доступного современному младшему школьнику (образец одной из таких схем и терминология для всех прочих схем по перечисленным параметрам даны ниже). Поработав в детской библиотеке, оснастите полученные схемы примерами конкретных детских книг, изданных или переизданных в течение последних трех лет. Обратите внимание на то, как эта деятельность с книгами и среди книг повысит Вашу личную читательскую квалификацию.

1. Схема систематизации круга чтения по темам:

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...



II. Слова-названия наиболее доступных младшим школьникам разновидностей книг (для составления схем):

- художественные, научно-популярные, научно-художественные;
- стихи — проза: сказки, рассказы, стихотворения лирические, «белые» стихи, басни, повести, романы;
- русские, зарубежные;
- в типовом — в усложненном оформлении: большеформатные, среднего формата, «малышки», фигурные и нестандартные, например квадратные; книги-брошюры («тонкие» и «толстые»);
- книжки-сборники и книжки-произведения;
- сборники тематические и авторские;
- книжки-картинки, книжки-раскладушки, книжки-раскраски, книжки-рассказы, книжки-театр, книжки-игрушки (панорамы, вырубki по контуру и т. д.)

Недостающие Вам сведения, подтверждающие несомненную педагогическую необходимость и целесообразность знания учителем перечисленных разновидностей книг, входящих в круг чтения современного младшего школьника, можно найти в пособиях для учителя по внеклассному чтению (см. раздел об учебных материалах к урокам внеклассного чтения).

**?** Вы можете дать определение понятия «знание книг»? Вспомните Вашу работу в детской библиотеке. Вы встретили новые для Вас книги? Узнаете их «в лицо» при следующей встрече?.. А хорошо знакомые книги, но в новом издании Вам попадались? Вы их сразу узнали? Почему?

**Знание книг**, углубленное, достигаемое при полноценном усвоении содержания текста после прочтения, или поверхностное (т. е. предвосхищение возможного содержания методом чтения-рассматривания), есть способность по памяти воспроизвести какую-то конкретную книгу или определенную часть доступного читателю круга чтения, а также узнать нужную книгу (знакомую или незнакомую) в любом издании.

Знающий книги читатель обладает читательским кругозором, а следовательно, и известной читательской самостоятельностью.

Читательский кругозор — это системное, качественное освоение читателем доступного круга чтения. Его отличают ш и р о т а, г л у б и н а, у п о р я д о ч е н н о с т ь.

Пожалуйста, проверьте себя: пользуясь имеющимися в Вашем распоряжении пособиями по внеклассному чтению, выполните следующие задания:

**Задание 9.** Заполните предложенную таблицу, отражающую качественные характеристики становления читательского кругозора у младших школьников (по этапам и годам обучения):

Контингент учащихся		Семилетки			Шестилетки		
Качества читательского кругозора		широта	глубина	упорядоченность	широта	глубина	упорядоченность
Этапы обучения	Подготовительный						
	Начальный						
	Основной						
	Заключительный						

**Примечание.** Не забудьте, что в нашем случае широта кругозора — это количество книг, которое может освоить каждый ребенок за этап обучения (об их качественном разнообразии заботится учитель); глубина — это вопросы, на которые он приучается отвечать (сначала с помощью учителя, а затем и сам), прочитав или прослушав произведение после того, как рассмотрел книгу; упорядоченность — это способность по памяти без напряжения устанавливать конкретные соответствия по связям: автор — книга, автор — книги, книга — автор, автор — тема или темы, автор — жанр или жанры (и наоборот), тема — авторы, жанр — авторы, вопрос — тип книги (автор или раздел из круга доступных книг). Примите во внимание, что для семилеток подготовительный и начальный этапы — это первый год обучения (I класс), а для шестилеток этапы и годы обучения полностью совпадают.

**Задание 10.** Составьте схему или таблицу качественных (виды и типы книг, характер произведений) и количественных (объемы книг и произведений) критериев последовательности формирования читательского кругозора у младших школьников по годам обучения, исходя из требований программы.

**Задание 11.** Ответьте, какая система средств превращает текст в книгу: какие элементы «службы» и как помогают ребенку читать. Ответ мотивируйте.

Ну а теперь, в заключение, несколько слов о детских книгах как инструменте, помогающем учителю обогащаться профессионально в нравственном смысле этого слова.

С нашей точки зрения, учитель обогащается нравственно, когда не позволяет себе забывать детства и специфики детского восприятия мира. Без этого невозможно нормально — без заискивания, но и без жестокости — общаться с детьми младшего школьного возраста, т. е. обоснованно оценивать их поведение и поступки, чтобы, не обижая, целесообразно корректировать и то и другое. И тут содержание произведений о детях и для детей — это кладень порой забытой мудрости, якорь спасения, помогающий остановиться, остудить гнев, шуткой разрядить обстановку, преподав детям одновременно урок и милосердия, и уважения к личности другого человека. Примеров тому множество. Вот один из них:

Учитель положил на стол морковку.  
Раскрыл альбом прилежный ученик.  
— Вот тот бочок в тени — дадим штриховку,  
А этот на свету — положим блик.  
Малыш трудился, не жалея сил,  
Штриховку  
На морковку  
Наносил...  
И все ж явились рядышком с морковкой  
Два зайца, пароход, солдат с винтовкой.

Знакомая ситуация?.. Так ведь он (малыш) испортил работу не из шалости, а от неумения тормозить ассоциативные процессы — его этому пока еще не научили... Но он этому непременно научится, если учитель, понимая причину случившегося, не оттолкнет малыша незаслуженной обидой, а найдет адекватные проступку слова и разумный выход (допустим, предложит такому малышу завести две тетрадки, чтобы в одной делать то, что нужно, а в другой — то, чем хочется дополнить работу...) и тем самым заложит или укрепит нить доверия между младшим и старшим, без чего не может быть подлинного обучения и воспитания.

Или другой пример.

Вы знаете, что в Вашем классе сейчас кому-то неуютно и скверно, потому что как-то нарушилась дружба, оборвались или не могут наладиться чьи-то добрые отношения с коллективом. И Вы вместо того, чтобы читать «проповедь», к месту и как бы невзначай читаете классу, например, такое вот стихотворение:

...Если хочется пить, то колодец копай,  
Если холодно станет, то печь истопи,  
Если голоден, то испеки каравай,  
Если ж ты одинок, то чуть-чуть потерпи,  
И потянутся путники по одному  
И к воде, и к теплу, и к тебе самому...



— Хорошее стихотворение? — спрашиваете Вы ребят. — Я его очень люблю и всегда помню. Оно очень часто помогает мне в жизни. Мне хочется, чтобы оно и вам, дети, пригодилось...

Приведенные здесь произведения — это лишь два крохотных стихотворения В. Берестова: оригинальное — «Урок рисования» и перевод с французского (из Мориса Карема) — «Если хочется пить». А сколько их еще и у В. Берестова, и у Б. Заходера, и у Р. Сефа, и у Э. Успенского!.. И не только стихов, но и прозы, например, у В. Крапивина, у Л. Давыдычева, у Ю. Коринца... Как важно прочитать с этих позиций хотя бы повесть «Недосынок» Ю. Ковалю!.. Читать и как профессионалу фиксировать свое внимание на мотивах поступков детей, на логике детских оценок, а не своих, уже скорректированных жизнью оценок этих поступков!.. Если вам захотелось такого чтения, начните читать — и почувствуете, как это чтение обогатит Вас: в Вашем распоряжении на любой случай жизни для важных и серьезных разговоров с детьми окажутся не убогие и обидные для детей «факты» — проступки конкретных Коль, Наташ, Сереж, сидящих в классе и ожидающих расправы, а полноценные и потому весьма действенные аналоги этих фактов — образы, картины, рассуждения авторов художественной литературы, чьи произведения обладают удивительным свойством воспитывать одновременно обе стороны — и воспитанников, и воспитателей.

### МНОГО ЛИ НАДО ЧИТАТЬ?

Среди специалистов нет единого мнения о том, сколько надо читать. Одни ратуют за то, чтобы «читать, всегда читать!», утверждают, что «люди перестают мыслить, когда перестают читать» (Д. Дидро), другие, напротив, убеждены, что «есть очень много людей, которые читают только для того, чтобы не думать» (Г. Лихтенберг). И те и другие по-своему правы, поскольку приведенные суждения односторонни. Диалектический, по нашему мнению, ответ на поставленный в заглавии вопрос находим у Л. Н. Толстого: «Читать всего совсем не нужно, читать нужно только то, что отвечает на возникшие в душе вопросы...»

Ответ прекрасный, но, чтобы им воспользоваться, надо быть уверенным в том, что у читателя сформирована эта самая «душа» и ее, «души», т. е. духовные, потребности. А как уже говорилось выше и неоднократно подчеркивалось, у ребенка 6—9 лет как раз эти-то духовные потребности во многом еще следует пробудить и непрестанно развивать. Вот почему именно в детстве каждому ребенку надо видеть как можно больше разных (и очень разных!) книг, научиться «рыться» в них, узнавать их и с их помощью оживлять или возбуждать личные духовные запросы сообразно скрытым в каждом индивиде возможностям

и задаткам. В этом и только в этом смысле учителю начальных классов следует понимать широко распространенное мнение о том, что в детстве надо читать много: только из знания книг могут вытекать, с одной стороны, осознанные потребности обращения к книгам, а с другой — умение в книгах ориентироваться, чтобы выбрать книгу для себя — по силам, по душе; другими словами, любовь к самостоятельному выбору и чтению книг — это следствие знания книг, а само знание книг, как уже говорилось, — это следствие умения правильно действовать с книгой-объектом и среди книг. Такова закономерность. Трактовка же мнения о том, что в детстве надо много читать, как безоговорочное принятие всеми учащимися требования вообще читать как можно больше и даже соревноваться в том, кто прочитал больше других, — по прямой чужой указке, по списку, составленному в расчете на «среднего» ученика, без обучения детей тому, как «примерить» этот список на себя, что в нем принять, какими новыми книгами дополнить и т. д., без воспитания у каждого ребенка привычки думать над книгой, и не только о ее содержании, но и о том, читать ли ее (вообще или сейчас: хватит ли умения, достаточен ли запас эрудиции, времени наконец и т. п.) или сознательно отказаться от чтения этой книги и заменить ее другой, более для тебя подходящей, такая трактовка не может расцениваться иначе, как педагогическое невежество, поскольку чтение, не формирующее у детей типа правильной читательской деятельности, — это явление антиобщественное.

**Задание 12.** Постарайтесь сами обосновать справедливость этого жесткого, но единственного, с нашей точки зрения, научного вывода, воспользовавшись, например, приведенными ниже материалами из брошюры С. И. Поварнина «Как читать книги» (1-е издание вышло в 1924 году).

Если у Вас найдутся контраргументы, приведите их, задайте преподавателю вопросы о том, что Вас смущает или не удовлетворяет.

1. Безыскусственное чтение. Как мы обычно читаем книги? Так, «как читается». Так, как подсказывает наше настроение, наши психические свойства, сложившиеся навыки, внешние обстоятельства. Кажется нам, что читаем неплохо.

А между тем это, по большей части, ошибка. Говорят, бывает у певцов и «от природы поставленный голос». Но это редкое исключение. Обычно приходится голос «ставить». Так же точно бывает иногда стихийно сложившееся правильное чтение. Но это тоже очень редко. Обыкновенно чтение страдает очень многими недостатками, а иногда оно из рук вон плохо. Такое чтение может быть не только не полезно, но и вредно.

2. Вредное чтение. Плохое чтение вредно уже прежде всего потому, что лишает той огромной пользы, которую дает хорошее чтение. Но оно может принести и другой вред.

Можно рассматривать чтение с двух сторон: **что читать и как читать**. И в обоих этих отношениях чтение может быть вредным.

Несомненно, есть дрянные книги, приносящие огромный вред. Таковы, например, растлевающие душу пошлые, бульварные книги.

Но и сам способ чтения тоже может принести вред — вред и телесный, и душевный. Привычка «глотать» книги может вызвать головные боли. Может способствовать развитию неврозов, неврастении и других болезней нервной системы, а также быть одной из причин различных телесных заболеваний, производных от нарушения нормальной деятельности нервной системы.

Плохое чтение препятствует иногда нормальному развитию способностей и нередко портит их, например ослабляет способность к сосредоточению внимания, память, волю и способность размышлять.

Не менее важно и то обстоятельство, что плохое чтение очень способствует выработке двух нежелательных типов людей: фразера и человека с «кашей в голове». Фразером называют того, кто любит говорить «громкие слова», между тем как в душе его этим словам нет соответствия. Мысли, чувства, связанные с ними, ему на самом деле глубоко безразличны. Его жизнь и поступки часто определяются совершенно противоположными, «настоящими» его мыслями и чувствами.

У человека с «кашей в голове» надерганы отовсюду разные отрывки знаний. И все они без связи друг с другом (или в совершенно фантастической связи), без системы, плохо поняты и совершенно непереваренные.

У такого человека, конечно, отсутствует сколько-нибудь стройное мировоззрение, и говорить с таким человеком — мука. Цитаты и ссылки так и гремят, так и летят из уст его, но тщетно стараешься уловить общий смысл и дивишься тем поразительным выводам, которые из этого материала делаются. Слушаешь и изумляешься.

Человек с «кашей в голове» есть плод ложной начитанности, результат плохого чтения, зубрежки и отсутствия логической выучки... (см.: Поварнин С. И. Как читать книги. — М., 1971. — С. 3—5).

**?** В каких случаях, по мнению автора С. И. Поварнина, книга несет читателю вред? В чем он состоит? Какие методические выводы из этого следуют?

## НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СО СЛОВОМ КАК ПЕРВОЭЛЕМЕНТОМ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ЧТЕНИИ ДЕТСКИХ КНИГ

Детская книга, как и книга вообще, — это, во-первых, «опыт, написанный и брошенный в общее употребление», а во-вторых, приспособленный для чтения материальный объект, рассчитанный на его чувственное восприятие ребенком, на интерес ребенка к внешнему виду этого объекта, к деталям, через которые благодаря использованию средств словесного, изобразительного и полиграфического искусства детям раскрывается богатство «данного» там содержания. Это содержание, предназначенное для обучения, воспитания и развития юных читателей путем «присвоения» ими «чужого» видения мира: системы образов, фактов, событий, а также связанных с ними эмоций, оценок, рассуждений и т. д., мы и называем детской литературой. А первоэлементом литературы, в том числе и детской, является слово. Следовательно, принцип развития речи как ведущий и объединяющий все разделы в цикле «Русский язык» реализуется прежде всего в **постоянном внимании к слову**, в установке на обучение детей «умению полноценно воспринимать художественную речь, ценить образный вес слова и его эмоциональную выразительность». Иными словами, надо, как утверждают психологи, переводить детей с примитивного первоначального эстетического восприятия на высший уровень подлинно эстетического восприятия художественной речи и произведений в целом. И начинать это следует в то время, пока у детей еще не утрачена первоначальная образность речи, интерес к ней, т. е. с I класса» (Никифорова. — 1976. — С. 73).

Обратимся к программе языкового развития учащихся на занятиях внеклассным чтением. Ее своеобразие определяется тремя факторами: во-первых, качественной спецификой учебного материала (в нашем случае — отбором конкретных детских книг из доступного детям круга чтения), во-вторых, методом его освоения (у нас — методом чтения-рассматривания) и, в-третьих, закономерностями развития речи ребенка-читателя.

Начнем с закономерности, которая для нас особенно важна. Установлено, что **основой эстетического восприятия литературы является наличие у читателя способности к живому отклику на звучание художественного текста, на его ритмическое своеобразие, на образное содержание слов-названий**, причем эта способность с возрастом либо усиливается, либо утрачивается, — таков объективный процесс становления семантической стороны речи. Чтобы не допустить негативных последствий, надо соблюдать в учебно-воспитательном процессе определенные пропорции между количеством и качеством воспринимаемой первоклассниками живой речи: разговорной, научной и деловой, с одной стороны, и художественной — с другой. Все дело в том, что раз-



говорная, научная и деловая речь в отличие от художественной для быстрого понимания требуют отделения образного содержания от звучащего или графически закодированного слова и слияния формы слова с его обобщенным (понятийным) значением. Художественное же восприятие речи, напротив, абсолютно невозможно без наполнения слов образным содержанием. Более того, всякая подмена образного содержания речи обобщенными признаками явлений непременно приводит читателя и слушателя к утрате способности чувственно воссоздавать, а значит, и переживать неповторимые нюансы содержания каждой фразы литературного произведения, заданные художественным словом. И если это случилось, то чем далее, тем чаще ребенок опускает при самостоятельном чтении в тексте художественного произведения все, с его точки зрения, «лишнее», «и так понятное», «несущественное», а на самом деле главное в том опыте, которого, казалось бы, не может не дать ему книга. В результате возникает частичный или полный разрыв между воспитательно-образовательными возможностями книги и ее реальным воздействием на читателя: прочитанная книга «учит не тому» или вовсе «ничему не учит».

Правильно организованная, целенаправленная работа с детской книгой на занятиях внеклассным чтением уже в I классе (начиная с первой учебной недели) открывает перед школой один из наиболее эффективных путей ликвидации диспропорции между обучением детей восприятию речи художественной в противовес речи деловой, научной и разговорной. Вполне естественно, что деловая, научная, разговорная речь является в это время ведущей, но перестает быть единственной для детей языковой средой, единственной целью обучения и формой общения хотя бы в классе, так как занятия внеклассным чтением приносят в обучение чтению недостающий и качественно иной, чем в «Букваре» или «Азбуке», учебный материал.

**Задание 13.** Чтобы убедиться в правомерности сказанного, возьмите, пожалуйста, «Букварь» или «Азбуку» и, проанализировав содержащийся там учебный материал, высчитайте, сколько недель пройдет, прежде чем там появляются даже не сами художественные тексты, а хотя бы отрывки из них. А потом проанализируйте с тех же позиций учебный материал к занятиям внеклассным чтением на подготовительном этапе обучения...

**?** Можно ли считать, что в качественной специфике учебного материала к занятиям внеклассным чтением в период обучения детей грамоте учтены дидактические, методические и собственно лингвистические закономерности развития собственной речи учащихся-читателей при восприятии речи «чужой»? Ответ мотивируйте. При анализе рекомендуем воспользоваться схемой:

#### Качественные характеристики учебного материала, составляющего доступный первоклассникам (шестилеткам или семилеткам) круг чтения

1. Уровень писательского мастерства (художественно-эстетическая ценность книг и произведений)
2. Разнообразие
  - тематическое
  - видожанровое
  - эмоциональное
3. Доступность
4. Новизна
5. Учет возрастной специфики восприятия (блоковое запоминание, склонность к игре и т. п.)

Обратите внимание на то, что в процессе слушания и чтения-рассматривания на занятиях внеклассным чтением в период обучения грамоте каждая новая детская книга выполняет не только функции носителя художественного текста, но и уникальную функцию катализатора возможностей художественного восприятия детьми заложенного в ней содержания, а также функцию единственно доступного учителю в условиях массового обучения безотказного средства надежной обратной связи между ним и детьми, свидетельствующего о степени эффективности обучения детей произвольному (т. е. в нужный для дела момент, а именно — с первого слова, с заглавия) включению в осознанное воображение.

**Задание 14.** Проанализируйте приведенные в пособиях для учителя типовые образцы занятий, например, с первоклассниками-шестилетками: чтение-рассматривание книги с русской народной сказкой «Колобок», чтение-рассматривание русской народной песенки «Тень-тень, потетень» в книге типа «Наш концерт. Книжка-театр», чтение-рассматривание книги С. Маршака — В. Лебедева «Усатый-полосатый», книги Е. Чарушина «Волчишко», чтение-рассматривание книги-сборника со стихотворением Б. Ласкина «Три танкиста». Во всех случаях постарайтесь выявить приемы активизации у детей воссоздающего и творческого воображения средствами освоения художественной речи с помощью книги (ее элементов и служб).

Выполнив задание, сопоставьте свои наблюдения с анализом, предлагаемым ниже.

При чтении-рассматривании русской народной песенки «Тень-тень, потетень» из книги «Наш концерт. Книжка-театр» (М., 1980) обучение построено на использовании обостренного у шестилеток интереса к звучанию и ритму стихов, на их способности не утрачивать эмоциональной восприимчивости при многократном обращении к одному и тому же тексту, на любви к коллективному действию и хоровому проговариванию. На этой осно-

ве память учащихся прежде всего обогащается образцом звучащей художественной речи:

Тень-тень, потетень,  
Выше города плетень,  
Сели звери под плетень,  
Похвалялися весь день.

Похвалялася лиса:  
— Всему лесу я краса!  
Похвалялся зайка:  
— Поди догоняй-ка!

Похвалялся медведь:  
— Могу песни я петь!  
Похвалялися ежи:  
— У нас шубы хороши!

Прослушав текст, дети непроизвольно запоминают стихотворные строки и куплеты, сначала отвечая на вопросы учителя, затем обучаясь при этом искренне, правильно их интонировать, чему в немалой степени содействуют сопровождающие хоровое проговаривание движения, усиливающие нравственно-смысловую нагрузку слов, словосочетаний, фраз, помогающие «видению» стоящих за словом картин. При этом расширяется, обогащается, уточняется лексический запас учащихся (вводятся новые слова: глагол «похвалиться», существительное «плетень» и т. д.). Дети учатся точно называть персонажи: «лиса», но «зайка», а не заяц... И лишь после того, как дети освоились в тексте прочитанного вслух произведения, а учитель убедился, что они не просто поняли и запомнили содержание текста, но впитали его художественную форму (в данном случае — стихотворный ритм, рифмы) и представили навевные спецификой текста картины и образы (нельзя же в самом деле не почувствовать юмора ежиной похвальбы: «У нас шубы хороши»... Какими же могут быть эти ежи? А лиса, убежденная в том, что она — «Всему лесу... краса?»), детям наконец показывается книга, где, взглядываясь в каждую страницу, надо **о п о з н а т ь** прослушанную песенку среди других произведений, помещенных в книге. Признак — сходство того, что нарисовано на странице, с тем, что представилось в воображении к моменту рассматривания книги ребенком, пока произведение воспринималось на слух.

Рассматривание книги — дело нелегкое и достаточно длительное, но очень нужное — это та обратная связь, без которой у учителя нет и не может быть уверенности в том, что чтение развивает ум и чувства детей: задает им «банк образов» и привычку включать воображение с первого слова художественного текста, буквально с заглавия (ведь постраничное рассматривание книги всегда предваряется рассматриванием обложки, об этом забывать нельзя...). В данном же случае трудность рассматривания усугубляется тем, что песенка «Тень-тень, потетень» напечатана в конце книги «Наш театр», на предпоследней странице. Ей предшествует изображение веселого музыканта-маль-

чика и зайки, которые пляшут на лужайке («Это не наши зайки!» — говорят ребята и объясняют учительнице почему...).

**З а д а н и е 15.** Чтобы лучше понять сущность описанного выше процесса обучения, проследите за собой во время рассматривания названной книги: как бы Вы объяснили, что «зайки не те»? Если же у Вас нет книги «Наш театр», сделайте данное упражнение, воспользовавшись пособием «Учимся любить книгу» (сост. О. В. Джежелей, Н. Н. Светловская. — М., 1986), где песенка «Тень-тень, потетень» помещена в сборнике «Сказки, песни, загадки». Задача, которую Вам надо будет при этом решить, несколько иная: доказать, что в названном сборнике песенка «Тень-тень, потетень» есть, а затем найти ее там и снова доказать, что это именно та, а не какая-то другая, похожая.

Для подбора аргументации, требуемой в задании, Вам непременно пришлось многократно возвращаться к тексту песенки и сопоставлять картинку, возникшую в воображении под влиянием художественного слова, с деталями, изображенными на иллюстрациях. Обратите внимание: Вы заметили, что **не можете теперь отделить звучащие строки песенки от картинок?!** А самое замечательное состоит в том, что Ваши картинки (закройте глаза, подумайте, а точнее — всмотритесь в себя, проговаривая стихотворные строки!) и похожи, и не похожи на оригинал, заданный художником: фигурки животных легко меняют позы, выстраиваются новые картинки... Это и есть переход воссоздающего воображения в творческое.

Первоклассники, обнаружив и отыскав в книге под руководством учителя нужную песенку, очень радуются и весьма охотно, взглядываясь в иллюстрации, показывают и вновь точно называют лису, зайку, медведя, ежей, плетень и все другие эмоционально значимые детали, изображенные художником. При этом показ обязательно сопровождается словами из песенки, а когда занятие окончено, работа с песенкой переносится во внеурочный план: текст песенки разыгрывается под музыку, отыскивается в других изданиях, воспроизводится по таблице «В мире книг» и т. п. В результате песенка впечаталась, запомнилась, как и книга, навсегда. Но разве только одна эта песенка? Разве ничто другое не привлекло внимания детей (проверьте, пожалуйста, на себе!)? не запечатлелось? не вызвало желания (не обязанности!) еще раз пересмотреть книгу, перечитать?... И что Вас теперь больше к себе тянет: картинка? слово?... Это уже трудно различить — они слились...

Те же принципы, та же структура деятельности (урока) лежат в основе чтения-рассматривания книги, в которой помещена всего-навсего одна сказка «Колобок». В этом случае внимание детей к слову концентрируется уже при их подготовке к восприятию сказки на слух: прежде чем читать, учитель должен усилить образное восприятие детьми слов, называющих главный персо-



наж сказки (вот почему Колобок непременно показывается до чтения, но не на рисунке, а в виде объемной игрушки) и его действия: «катился», «покатился», «спрыгнул», «укатился» — только его и видели... (все это учительница и проделывает с колобком — резиновым мячом — на глазах у детей). А при осмыслении детьми прочитанной сказки на этом уроке для приобщения детей к искусству слова используются, например, такие приемы, как включение уточненных в начале урока речевых средств детьми и в пересказ сказки вместе с учителем, особые вопросы, активизирующие работу воображения, обучение детей интонированию одной и той же реплики (например: «Колобок, Колобок, я тебя съем!») в соответствии с образным восприятием персонажа (причем меняться должен не столько голос — его тембр, высота, сила, сколько передающий внутреннее состояние персонажа эмоциональный подтекст фразы: уверенность в себе, или нерешительность, или лживость и т. д.). В этот же ряд приемов может включаться заучивание с голоса учителя хвастливой песенки Колобка, разыгрывание сценок: Колобок и Заяц, Колобок и Волк... Да и при работе с книгой-объектом задача, которую решают дети, состоит не столько в том, чтобы убедиться, что в книге прочитанная сказка есть (в этом надо убедиться, рассматривая обложку, это достаточно просто сделать), а и в том, чтобы выделить, представить, даже сосчитать для себя по памяти отдельные эпизоды сказки, предвосхитить и как можно более детально содержание той иллюстрации, которую увидят все, когда учитель перевернет страницу. Не случайно же при воссоздании детьми прослушанной сказки еще до рассматривания книги учителю рекомендуется использовать специальные вопросы типа: «Куда же покатился Колобок, когда спрыгнул с окошка? Прежде чем ответить, представьте, где и с кем он затем встретится... Правильно! Покатился он по тропинке в лес... Но лес бывает разный: густой, мрачный или, наоборот, прозрачный, светлый... Есть в лесу и полянки, опушки... Представили такой лес? Тогда скажите: где, в каком месте в лесу встретится Колобок с Зайцем?.. а с Медведем?..» И т. д.

Таким образом, любое занятие, посвященное работе с новой детской книгой, вносит неповторимый вклад в развитие речи учащихся, если, конечно, само занятие строится и проводится в полном соответствии с закономерностями, выявленными методикой. Более того, каждая конкретная детская книга подсказывает учителю, требует от учителя использования совершенно определенных приемов развития речи в процессе ее чтения-рассматривания с детьми. Например, чтение-рассматривание книги С. Маршака «Усатый-полосатый», как и книги Е. Чарушина «Волчишко», развивает у детей умение запоминать, воспроизводить и употреблять слова-названия в их конкретно-образной специфике, чему в немалой мере способствует разглядывание детьми иллюстраций, выполненных художником. Например, в

рассказе С. Маршака «Усатый-полосатый» это не кот, не кошка, а именно котенок — маленький, смешной, серый с полосками (полосатый) и с усами (усатый). А у Е. Чарушина — не волк, а именно волчишко — волчихин детеныш, малыш, неуклюжий и беспомощный, которого жалко, за которого страшно... Котенок (у С. Маршака) балуется, играет, ловит карандаш и в азарте охоты, а не от ужаса «притаился чуть дыша»... Волчишко же не играет, а страдает и мучается: «затих», «забоялся», «забился», «стал тихонечко жить» — «жить-дрожать»... Только если дети в это вдумаются, всмотрятся, им по-настоящему станет радостно, когда окажется, что в доме, где волчишко жил-дрожал, дверь осталась приоткрытой и что лес оказался недалеко, а в лесу мама-волчиха...

Точно так же работа с детской книгой типа «Богатыри» А. Митяева невозможна без значительного расширения и обогащения речи детей новыми для них словами, начиная с имен русских богатырей, предметов их вооружения, одежды и кончая символическими картинками и образами: белый сокол — друг, защитник; дубы вершинами прошумели — что-то важное случилось и т. д. А чтение-рассматривание книги со стихотворением Б. Ласкина «Три танкиста» побуждает использовать в целях развития речи составление детьми предложений из заданной на доске лексики, а также обучение умению давать краткие и четкие ответы на хитрые вопросы, помогающие увидеть одно и то же явление с разных сторон и назвать его поэтому по-разному: три танкиста — это и пограничники, и защитники, и воины, и победители, и друзья, и экипаж (машины боевой)... И все это надо затем увидеть и показать, сопровождая текстом, на иллюстрациях.

Демонстрацию взаимосвязи приемов развития речи с конструктивно-содержательными свойствами детских книг можно продолжить, но это не внесет в анализ проблемы ничего принципиально нового. Уже и из сказанного ясно, что работа с детской книгой, начиная с I класса, — это обязательное звено подготовки учащихся в области родного языка, если школа всерьез заботится о том, чтобы сохранить в детях и развить языковое чутье и эмоциональную восприимчивость, обогащать детей знанием лучших речевых образцов, формировать у них отзывчивость на слово. Именно в этом смысле становление типа правильной читательской деятельности (умения, желания, привычки думать над книгой) и, как следствие, читательской самостоятельности — очень важный путь просвещения детей, где проводником является учитель-мастер, а средством продвижения — книга. Именно в том, чтобы овладеть искусством как можно лучше воспринимать, воссоздавать, представлять и понимать «чужую» речь, откликаться на нее, переживать под ее влиянием чувства, на которые она рассчитана, и, осваивая заданный в ней социально-исторический опыт, становиться людьми,

состоит суть развития речи учащихся при работе с детской книгой в частности и читательского всеобуча в современной школе вообще.

? | Почему подготовка ребенка-читателя включается в курс родного языка, а не в курс литературы? Если для ответа на этот вопрос Вам недостает аргументов, проработайте статью «О чем надо помнить, обучая младших школьников чтению» (Нач. шк.— 1988.— № 8.— С. 88).

Без чего подготовка младшего школьника-читателя не может состояться? Найдите ответ в тексте главы 9.

Что такое читательская самостоятельность?

**З а д а н и е 16.** Пересмотрите материал главы 9, систематизируйте методические закономерности и правила формирования у младших школьников читательской самостоятельности. Проверьте, все ли необходимые выписки для своей методической картотеки Вы сделали. Соотнесите прочитанное с собственным опытом: что в нем получило подтверждение, что требует корректировки.

## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

ВХОД ОДИ

8801 -

ОТШЕДЕ

ГЛАВ. Б.

Вы закончили работу с пособием. Подведите итоги. Предлагаем Вам для этого несколько вопросов и заданий:

1. Пособие имеет подзаголовок: «Теория и практика обучения». Оправдан ли он, на Ваш взгляд? Аргументируйте.

2. Считаете ли Вы, что пособие помогло Вам расширить методический кругозор? Если да, то в чем это проявляется?

3. Повлияла ли работа над пособием на Вашу профессиональную грамотность, на уровень методического мышления, на характер педагогической деятельности по предмету «Русский язык»? Постарайтесь достаточно развернуто ответить себе на этот вопрос, осмыслив те изменения в работе, которые произошли.

4. Рассмотрение каких вопросов в пособии Вас удовлетворило, а каких — нет? В чем видите достоинства и недостатки книги?

5. В некоторых разделах пособия по тем или иным вопросам предлагалось подумать над сообщениями для коллег на методических объединениях. Делали ли Вы такие сообщения? На какие темы? Удовлетворены ли Вы своими выступлениями? Как Вы считаете, удалось ли Вам избежать в этих сообщениях методической «рецептурности»? Объясните, что это значит, и аргументируйте свой ответ.

6. Планируете ли Вы дальнейшее профессиональное самосовершенствование? Если да, то в каких направлениях, над какими конкретными вопросами собираетесь работать?

Если Вы хотите оценить свою профессиональную деятельность более основательно, советуем действовать по принципу: проверь себя, проверяя своих учеников. Для достаточно глубокого анализа лингвистической подготовки учащихся Вашего класса Вы можете воспользоваться, наряду с известными, нетрадиционными способами оценки детских знаний. Их Вы найдете в следующих книгах:

Бугрименко Е. А., Микулина Г. Г., Савельева О. В., Цукерман Г. А. Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников.— М.: ВНИК «Школа», 1989.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении.— Томск: «Пеленг», 1992.



## Литература,

использованная в пособии, а также рекомендуемая для изучения

- Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку.— М., 1978.
- Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой.— М., 1977.
- Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М. С. Васильевой, М. И. Омороковой, Н. Н. Светловской.— М., 1977.
- Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников.— М., 1984.
- Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет.— М., 1986.
- Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? — М., 1986.
- Амонашвили Ш. А. Единство цели.— М., 1987.
- Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М., 1988.
- Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии.— М., 1966.
- Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка.— М., 1977.
- Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников.— М., 1990.
- Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Развивающий букварь для шестилеток // Проблемы школьного учебника.— М., 1988.— Вып. 18.
- Бунаков Н. Ф. Избр. пед. соч.— М., 1953.
- Вахтеров В. П. На первой ступени.— М., 1909.
- Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку.— М., 1983.
- Войдем в новую школу: Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учит. газ.— 1988.— 18 окт.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.— М., 1956.
- Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т.— М., 1984.— Т. 4.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи.— М., 1961.
- Горецкий В. Г. Теория и практика обучения чтению учащихся начальных классов общеобразовательной школы: Автореф. докт. дис.— М., 1986.
- Горецкий В. Г. Теоретические основы и содержание курса учебного чтения в начальной школе // Нач. шк.— 1989.— № 1.
- Горецкий В. Г. Чтение на четвертом году обучения // Нач. шк.— 1989.— № 10, 11.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М. Секреты пунктуации.— М., 1987.
- Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Секреты орфографии.— М., 1991.

Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит.— М., 1988.

Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. Психологические механизмы формирования грамотного письма // Русск. яз. и лит. в средних учебных заведениях УССР.— 1983.— № 12.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.

Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1973.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.

Ермина Е. М., Цукерман Г. А. Истина рождается в споре // Нач. шк.— 1987.— № 5.

Жедек П. С., Репкин В. В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // Обучение орфографии в восьмилетней школе / Ред.-сост. М. М. Разумовская.— М., 1974.

Жедек П. С. Пути совершенствования обучения орфографии // Нач. шк.— 1988.— № 10.

Жедек П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Нач. шк.— 1989.— № 8.

Жедек П. С. Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию // Нач. шк.— 1991.— № 8.

Жинкин Н. И. Механизмы речи.— М., 1958.

Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова.— М., 1966.

Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку.— М., 1969.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации.— М., 1982.

Жинкин Н. И. Психологические основы мышления и речи // Русск. яз. в школе.— 1985.— № 1.

Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению.— М., 1991.

Занков Л. В. Беседы с учителями (Вопросы обучения в начальных классах).— М., 1975.

Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников.— М., 1974.

Земская Е. А. Как делаются слова.— М., 1963.

Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование.— М., 1973.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного).— М., 1989.

Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса.— М., 1982.

Золотова Г. А. О возможностях перестройки в преподавании русского языка // Русск. яз. в школе.— 1988.— № 5.

Каган М. С. Человеческая деятельность.— М., 1974.

Качурин М. Г. Об изучении художественных произведений на первом этапе литературного образования (1—3 классы) // Лит. в средней школе: Уч. зап. ЛГПИ им. Герцена.— Л., 1973.— Вып. 5.

Капинос В. И. Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Русск. яз. в школе.— 1978.— № 4.

- Капинос В. И. Культура речи // Методика развития речи на уроках русского языка.— М., 1980.
- Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: Теория и практика обучения.— М., 1991.
- Корф Н. А. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу.— Спб., 1869.
- Купалова А. Ю. Интеграция двух начал в обучении // Сов. пед.— 1988.— № 3.
- Куфаев М. Н. Книга в процессе общения.— М., 1927.
- Ладыженская Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников // Сов. пед.— 1981.— № 8.
- Левидов А. М. Автор — образ — читатель.— Л., 1983.
- Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность.— М., 1969.
- Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному.— М., 1970.
- Леонтьев А. А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Зарубежному преподавателю русского языка. Методика.— М., 1977.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— М., 1972.
- Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности.— М., 1980.
- Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок.— М., 1988.
- Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения.— М., 1986.
- Лосева Л. М. Как строится текст.— М., 1980.
- Лурья А. Р. Очерки психологии письма.— М., 1950.
- Лысенкова С. Н. Когда легко учиться.— М., 1981.
- Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения.— М., 1988.
- Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников.— М., 1985.
- Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка.— М., 1988.
- Львов М. Р. Перспективы методики правописания в начальных классах // Нач. школа.— 1989.— № 8.
- Львов М. Р. Правописание в начальных классах.— М., 1990.
- Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. институтов.— М., 1987.
- Мали Л. Д. Формирование представлений об основных видах творческих работ на уроках чтения // Проблемы развития речи учащихся начальных классов.— М., 1985.
- Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе.— М., 1977.
- Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1979.
- Методика преподавания русского языка: Руководство к самостоятельной работе над курсом / Под ред. М. С. Соловейчик.— М., 1988.
- Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1980.
- Моисеев А. И. Русский язык.— М., 1980.
- Морозова Н. Г. Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками // Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.

- Назарова Л. К., Фонин Д. С. Обучение чтению прямого слога // Нач. шк.— 1985.— № 6.
- Наша библиотека.— М., 1969.
- Неусылова Н. М. Развитие речи младших школьников в условиях сельской малокомплектной школы.— М., 1990.
- Нечаева О. А. Лингвистические основы школьных сочинений типа описания, повествования и рассуждения // Русск. яз. в школе.— 1970.— № 3.
- Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы.— М., 1972.
- Никифорова О. И. Развитие восприятия художественной литературы // Нач. шк.— 1976.— № 2.
- Николаева Т. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста.— М., 1978.— Вып. 8.
- Обучение орфографии в восьмилетней школе / Ред.-сост. М. М. Разумовская.— М., 1974.
- Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова.— М., 1975.
- О едином курсе русского языка на коммуникативно-деятельностной основе: Материалы для обсуждения.— М.: Ротапринт НИИ школ МП РСФСР, 1988.— Вып. 1.
- Овсяннико-Куликовский Д. Н. Учебник русской грамматики для младших классов среднеучебных заведений.— Спб., 1912.
- Одинцов В. В. Стилистика текста.— М., 1980.
- Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.
- Основы методики русского языка в 4—8 классах / Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской.— М., 1983.
- Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку / Сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева.— М., 1986.
- Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика.— М., 1979.
- Панов М. В. Занимательная орфография.— М., 1984.
- Панов М. В. Теория письма. Графика. Теория письма. Орфография // Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой.— М., 1989.
- Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова.— М., 1988.
- Пешковский А. М. Избранные труды.— М., 1959.
- Пешковский А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык».— М., 1923.
- Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка.— М., 1984.
- Потапова Е. Н. Радость познания.— М., 1990.
- Плёткин Н. А. Обучение правилам построения текста // Русск. яз. в школе.— 1977.— № 4.
- Плёткин Н. А. Уроки рассказывания // Русск. яз. в школе.— 1978.— № 3.
- Плёткин Н. А. О работе над сочинением // Русск. яз. в школе.— 1980.— № 3.
- Плёткин Н. А. Игра «Кубики» как пособие при изучении текста // Русск. яз. в школе.— 1989.— № 4.
- Преимущество и перспективность в обучении русскому языку / Сост. А. Н. Матвеева.— М., 1982.



Программа нового курса «Речь и культура общения» // Нач. шк.— 1990.— № 8.

Программы для общеобразовательных средних учебных заведений. Русский язык.— М., 1993.

Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1—4).— М., 1988.

Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова.— М., 1990.

Психолингвистические проблемы массовой коммуникации.— М., 1974.

Психологический словарь.— М., 1983.

Рамзаева Т. Г. Методические основы работы с учебником «Русский язык» во II классе // Нач. шк.— 1987.— № 9.

Рамзаева Т. Г. Примерное планирование и общие методические замечания к работе по русскому языку в III классе // Нач. шк.— 1988.— № 7.

Рамзаева Т. Г. Учебник «Русский язык» для IV класса как средство организации познавательной деятельности учащихся // Нач. шк.— 1989.— № 8.

Репкин В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии.— 1960.— № 2.

Речь. Речь. Речь / Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1990.

Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания.— М., 1960.

Романовская З. И. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству.— М., 1982.

Русская грамматика.— М., 1980.

Русский язык: Экспериментальные учебные материалы для средней школы / Под ред. И. С. Ильинской, М. В. Панова.— М., 1979, 1980.

Русский язык: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика начального обучения»: В 2 ч. / Под ред. Л. Ю. Максимова.— М., 1989.

Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин.— М., 1979.

Рябцева С. Л. Диалог за партой.— М., 1989.

Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: Теоретико-экспериментальное исследование.— М., 1980.

Светловская Н. Н. Детское чтение и некоторые особенности становления учащихся-читателей // Нач. шк.— 1983.— № 8.

Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.— М., 1991.

Совершенствование методов обучения русскому языку / Сост. А. Ю. Купалова.— М., 1981.

Совершенствование обучения младших школьников.— М., 1984.

Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой.— М., 1989.

Синтаксис текста / Отв. ред. Г. А. Золотова.— М., 1979.

Система обучения сочинениям / Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1973.

Соловейчик М. С. Работа по культуре речи на уроках русского языка // Нач. шк.— 1986.— № 7, 9.

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников.— М., 1988.

Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе.— М., 1980.

Требуховская Л. В. Совершенствование подготовки учителя к проведению морфемного анализа // Нач. шк.— 1985.— № 5.

Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2 т.— М., 1974.

Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку.— М., 1973.

Федоренко Л. П. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // Русск. яз. в школе.— 1978.— № 3.

Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи.— М., 1984.

Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах.— М., 1981.

Фомичева Г. А., Величук Л. П. Советская методика русского языка // Нач. шк.— 1987.— № 11.

Формановская Н. И. Вы сказали «Здравствуйте!»: Речевой этикет в нашем общении.— М., 1987.

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю.— М., 1985.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение.— М., 1982.

Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе?— М., 1985.

Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики.— М., 1974.

Эльконин Д. Б. Как учить детей читать.— М., 1976.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко.— М., 1989.

Энциклопедический словарь юного филолога: Языкознание / Сост. М. В. Панов.— М., 1984.

Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. Художественное восприятие.— Л., 1971.

Яковлева В. И. Сборник текстов для изложений.— М., 1972.

#### Учебники для начальных классов

Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. Азбука.— М., 1986.

Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 2 класса четырехлетней начальной школы.— М., 1992.

Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы.— М., 1992.

Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы.— М., 1992.

Репкин В. В. Русский язык: Экспериментальный учебник для 1 класса.— М., 1990.

Репкин В. В. Русский язык (учебные задания и упражнения). 2 класс.— М., 1989.

Репкин В. В. Русский язык (учебные задания и упражнения). 3 класс.— М., 1990.

Эльконин Д. Б. Комплект пособий для обучения шестилеток чтению и письму.— М., 1993.

#### Словари для школьников

Абдуллаев Ф. М. Опорный словарь сочетаемости слов при образовании русских словосочетаний.— Баку, 1980.

Грушиников П. А. Орфографический словарь.— М., 1991.

Жилицкая Л. В., Гудзик И. Ф. Словарь русского языка в картинках.— Киев, 1988.

Жуков В. П. Школьный фразеологический словарь русского языка.— М., 1980.

Краткий словарь литературоведческих терминов/Ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев.— М., 1985.

Краткий толковый словарь русского языка/Под ред. В. В. Розановой.— М., 1982.

Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка.— М., 1980.

Неусылова Н. М. Толковый словарь русского языка/Под ред. Т. Г. Рамзаевой.— М., 1989.

Одинцов В. В. и др. Школьный словарь иностранных слов/Под ред. В. В. Иванова.— М., 1990.

Панов Б. Т., Текучев А. В. Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка.— М., 1985.

Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка.— М., 1978.

Ушаков Д. Н., Крючков С. Е. Орфографический словарь для учащихся средней школы.— М., 1990.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

О назначении пособия, его специфике и структуре . . . . .	3
---	---

### РАЗДЕЛ I

#### ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Глава 1. Методика обучения русскому языку на современном этапе ее развития . . . . .	7
О методике как науке . . . . .	—
Лингвистика как база методики обучения русскому языку . . . . .	10
Психология как база методики обучения русскому языку . . . . .	13
Педагогика как база методики обучения русскому языку . . . . .	16
Поиски и решения в обучении младших школьников русскому языку . . . . .	18
Глава 2. Организация обучения младших школьников на уроках русского языка . . . . .	23
О стратегии и тактике современного обучения . . . . .	—
Особенности содержания обучения, формирующего умение учиться . . . . .	25
Учебное сотрудничество как способ формирования умения учиться . . . . .	34
Учебное сотрудничество среди других форм взаимодействия ребенка со взрослым . . . . .	—
Организация учебного сотрудничества на уроках русского языка . . . . .	40
Требования к современному уроку русского языка . . . . .	58
Подготовка и проведение урока русского языка . . . . .	66

### РАЗДЕЛ II

#### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Глава 3. Методика изучения звуковой стороны языка . . . . .	73
Зачем школьникам изучать фонетику? . . . . .	74
Фонетические ошибки и их причины . . . . .	76
Методика обучения фонетике . . . . .	81
Первоначальное ознакомление учащихся со звуками речи . . . . .	—
Формирование способов звукового анализа . . . . .	82
Знакомство с составом фонем русского языка . . . . .	84
Применение схем и моделей в работе со звучащим словом . . . . .	87
Проблема отбора слов для звукового анализа . . . . .	91
Содержание и порядок проведения звукового разбора . . . . .	93
Некоторые советы по организации орфоэпической работы . . . . .	98
Глава 4. Методика обучения письму . . . . .	102
Некоторые вопросы методики обучения каллиграфии . . . . .	103
Методика обучения русской графике . . . . .	110
Обозначение на письме твердости-мягкости согласных . . . . .	112
Изучение способов передачи на письме звука [й] . . . . .	115



Алфавит и звуковой состав русского языка. Организация фонетико-графического разбора . . . . .	117
Особенности обозначения на письме гласных после шипящих и ц . . . . .	
Методика обучения орфографии . . . . .	
О способах формирования орфографического навыка . . . . .	
Ведущая закономерность русской орфографии как основа методики ее преподавания . . . . .	
Сущность понятия «орфограмма». Виды орфограмм . . . . .	
О структуре орфографического действия . . . . .	
Формирование умения ставить орфографические задачи . . . . .	
Формирование обобщенного способа решения орфографических задач (организация работы над правилом) . . . . .	
Орфографические упражнения . . . . .	

## Глава 5. Методика изучения морфемного состава слов . . . . .

Значение изучения морфемики . . . . .	
Причины трудностей и ошибок младших школьников в разборе слов по составу . . . . .	
Основные предпосылки организации работы с морфемной структурой слова	
Функции морфем и способы анализа . . . . .	
Корень . . . . .	
Окончание . . . . .	
Приставки и суффиксы . . . . .	
Некоторые методические приемы работы по морфемике и элементарному словообразовательному анализу . . . . .	
Разбор слов по составу . . . . .	
Моделирование морфемной структуры слов . . . . .	
Взаимосвязь упражнений по морфемике и орфографии . . . . .	

## Глава 6. Вопросы теории и практики обучения морфологии . . . . .

О предмете морфологии . . . . .	
Объективные трудности изучения морфологии в начальных классах и пути их преодоления . . . . .	
Некоторые советы по проведению работы со словом как морфологической единицей . . . . .	

## Глава 7. О проблемах обучения синтаксису . . . . .

Зачем изучается синтаксис в начальных классах? . . . . .	
О синтаксической системе русского языка и основных концепциях научного синтаксиса . . . . .	
Какая синтаксическая концепция положена в основу школьного курса русского языка? . . . . .	
Несколько советов по ведению синтаксического анализа . . . . .	
О лингвистических критериях выбора дидактического материала для разбора по членам предложения . . . . .	
О возможных видах работы с предложением на уроках русского языка	

## Глава 8. Совершенствование речевой деятельности младших школьников . . . . .

Психолого-лингвистические основы совершенствования речевой деятельности . . . . .	223
Что понимается под речевой деятельностью? . . . . .	224
О психологическом содержании речевой деятельности, ее структуре и видах . . . . .	226
Общая характеристика содержания и способов речевой работы . . . . .	233
Лингвистические основы совершенствования речевой деятельности учащихся . . . . .	238
Текст как основное лингвистическое понятие методики развития речи	240
Актуальное членение предложения — «ключ» к строению текста . . . . .	243
Абзац как часть текста . . . . .	249
Типы речи как фрагменты текста с определенным, обобщенным значением . . . . .	251
Повествование . . . . .	253
Описание предмета . . . . .	257
Рассуждение . . . . .	259
Стилистика как необходимая база для речевой работы . . . . .	261
Методика обучения созданию высказываний . . . . .	265
О процессе порождения высказывания . . . . .	—
Формирование умений, необходимых для планирования содержания текста . . . . .	269
Формирование умения осознавать тему будущего высказывания, его основную мысль . . . . .	270
Формирование умения намечать ход развития мысли . . . . .	273
Обучение формулированию мыслей (работа в области культуры речи)	274
Характеристика речевых ошибок учащихся начальных классов . . . . .	276
Содержание и организация работы по культуре речи . . . . .	279
Обучение младших школьников контролю за своей речью . . . . .	283
Об упражнениях комплексного характера . . . . .	285
О методике проведения изложений . . . . .	286
Обучение сочинениям и организация речевой деятельности на уроках . . . . .	287
Некоторые вопросы воспитания культуры речевого поведения . . . . .	293
О речевом этикете . . . . .	294
О правилах поведения . . . . .	297
Методика обучения слушанию как виду речевой деятельности . . . . .	298
Методика обучения чтению как виду речевой деятельности . . . . .	303
О психофизиологических механизмах чтения . . . . .	—
Формирование первоначальных умений, обеспечивающих процесс чтения . . . . .	309
Совершенствование умения читать . . . . .	318
О характере восприятия художественного произведения младшими школьниками . . . . .	—
Организация чтения художественного произведения на уроке . . . . .	321
О требованиях к уроку чтения . . . . .	338

*Учебное издание*

*СОЛОВЕЙЧИК Марина Сергеевна  
ЖЕДЕК Полина Соломоновна  
СВЕТЛОВСКАЯ Наталья Николаевна и др.*

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**

**3-е издание**

Подписано в печать с готовых диапозитивов 27.05.97  
Формат 60х90 <sup>1</sup>/<sub>16</sub> Гарнитура литературная. Бумага офсетная  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 24. Доп. тираж 7000 экз. Заказ 651

Лицензия ЛР № 071190 от 11 июля 1995 года

Издательский центр «АКАДЕМИЯ»

129336, Москва, ул. Норильская, 36

Тел. 474-94-54, 475-28-10

Отпечатано в типографии издательства «Дом печати»

432601 Ульяновск, ул. Гончарова, 14.





**Совершенствование  
методической  
подготовки учителя  
невозможно без углубления  
его знаний в области  
преподаваемой науки,  
в данном случае  
науки о русском языке.**