

Высшее профессиональное образование

М.Р. Львов
В.Г. Горецкий
О.В. Сосновская

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

3-е издание

Учебное пособие



Педагогические
специальности

ACADEMA

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**М. Р. ЛЬВОВ, В. Г. ГОРЕЦКИЙ,
О. В. СОСНОВСКАЯ**

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССАХ**

Допущено

Министерством образования и науки Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования»

3-е издание, стереотипное

Москва

Издательский центр «Академия»

2007

УДК 808.2-5(075.8)
ББК 74.268.1Рус я73
Л891

А в т о р ы :

В. Г. Горецкий (раздел I),
М. Р. Львов (введение, разделы III, IV, V и VI),
О. В. Сосновская (раздел II)

Р е ц е н з е н т ы :

доктор педагогических наук, профессор Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова *Т. М. Воителева*;
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Московского городского педагогического университета *Т. И. Зиновьева*

Львов М. Р.

Л891 Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
ISBN 5-7695-3638-1

Пособие содержит систематический курс методики обучения грамматике, чтению, литературе, орфографии и развитию речи младших школьников. В нем нашли отражение реалии последних лет в образовании: ориентированность на современные методы развивающего обучения, на организационные формы разноуровневого образования, на программы и учебники разных типов, направленность на личностно-ориентированное обучение, учитывающее интересы, способности и одаренность детей.

Для студентов высших педагогических учебных заведений. Может быть рекомендовано студентам средних педагогических учебных заведений, а также учителям школ.

Содержание

ОТ АВТОРОВ	6
ВВЕДЕНИЕ	8
Глава 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НАУКА	8
Глава 2. НАУКИ О ЯЗЫКЕ – ОСНОВА ЕГО МЕТОДИКИ	10
Глава 3. ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА	13
Глава 4. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ	16
Глава 5. ОЧЕРК ИСТОРИИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКИ	20
РАЗДЕЛ I МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	28
Глава 1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ	28
Обучение грамоте как особая ступень овладения первоначальными умениями письма и чтения	28
Задачи, стоящие перед обучением грамоте	29
Учебно-методический комплект по обучению грамоте	30
Методы обучения грамоте, их классификация	32
Глава 2. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	33
История методов обучения грамоте	33
Буквослагательный метод	34
Переход к звуковым методам	37
Глава 3. СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ	40
Выбор методики	40
Добукварный период	40
Звукослоговые схемы, схемы буквенные, звуковые	41
Работа со слогом, слоговое деление	43
Знакомство с ударением	46
Изучение звуков	46
Знакомство с буквами	49
Глава 4. РАБОТА УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ	50
Механизм чтения, его составляющие	50
Чтение слогов в букварных «столбиках»	53
Чтение и разбор букварных текстов	54
Обучение письму	56
Уроки обучения грамоте	59
РАЗДЕЛ II МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ И ЛИТЕРАТУРЫ	62
Глава I. ОЧЕРК ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ	62
Зарождение метода объяснительного чтения	62
К. Д. Ушинский – родоначальник метода объяснительного чтения	63
Взгляды Л. Н. Толстого на процесс обучения чтению	66
Критика метода объяснительного чтения передовыми методистами XIX в.	67
Развитие и совершенствование метода объяснительного чтения в XIX в.	68
Методика воспитательного чтения Ц. П. Балталона	71
Метод литературно-художественного чтения	73
Метод творческого чтения	74
Развитие методики чтения в 30–70-е годы XX в.	76
Глава 2. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ЛИТЕРАТУРЕ	80
Пропедевтический этап литературного образования младших школьников	80
Учебный материал для чтения и литературоведческой пропедевтики в начальных классах	81
Роль взрослого в формировании ребенка-читателя	83
Организация живых впечатлений и творческая деятельность детей в системе литературного образования младших школьников	87

Глава 3. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ.....	93
Качества навыка чтения	93
Этапы становления навыка чтения у начинающего чтеца	94
Работа над правильностью и беглостью чтения	95
Работа над сознательностью чтения	100
Работа над выразительностью чтения	106
Глава 4. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	110
Литературоведческие основы анализа художественного произведения	110
Психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками	111
Методические закономерности работы с художественным текстом в начальных классах	114
Глава 5. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	115
Первичное восприятие текста.....	115
Анализ художественного произведения на уроке чтения.....	116
Методика работы с художественным произведением на этапе вторичного синтеза	118
Творческие работы учащихся по следам прочитанного произведения	119
Несколько слов о школьном театре	122
Глава 6. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ РАЗНЫХ РОДОВ И ЖАНРОВ	123
О родах литературных произведений	123
Методика работы над эпическими произведениями в начальных классах	123
Методика работы над лирическими произведениями в начальных классах.....	128
Методика работы над драматическими произведениями в начальных классах	130
Глава 7. РАБОТА С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ	133
О воспитательной роли книги	133
Истоки современной системы работы с детской книгой	134
Современная система формирования читательской самостоятельности младших школьников	136
Подготовительный этап обучения работе с детской книгой	137
Начальный этап обучения работе с детской книгой.....	138
Основной этап обучения работе с детской книгой	139
Типология уроков внеклассного чтения	140
Глава 8. УРОКИ ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	143
Требования к урокам чтения.....	143
Задачи современного урока чтения.....	144
Типология уроков чтения.....	144
Подготовка учителя к уроку чтения.....	146
РАЗДЕЛ III. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ (ФОНЕТИКИ, ЛЕКСИКИ, МОРФЕМИКИ, СЛОВООБРАЗОВАНИЯ, ГРАММАТИКИ – МОРФОЛОГИИ И СИНТАКСИСА)	151
Глава 1. КРАТКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ ПО «ШКОЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ»	151
Глава 2. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»	154
Пути реализации воспитательной функции языка	154
Формирование языковых понятий	155
Изучение закономерностей и структуры языка	158
Углубленное изучение русского языка.....	159
Развивающая роль теории языка	160
Глава 3. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	160
Языковой анализ как метод	161
Метод конструирования.....	162
Сравнительно-исторический метод	163
Наглядные методы	164
Метод рассказа учителя	165
Эвристические, или поисковые, методы	165
Игра как метод	167

Коммуникативные методы	168
Программированное обучение и компьютер	169
Глава 4. УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПОСОБИЯ	169
Роль учебника, его функции	169
Требования к текстам в учебнике	170
Типы учебников и пособий.....	171
Виды работы учащихся по учебнику	173
Глава 5. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ КУРСА. МЕТОДИКА ФОНЕТИКИ И ГРАФИКИ	174
Понимание функций произносительных единиц речи.....	174
Умения учащихся	175
Процесс обучения. Методы, приемы	176
Трудности фонетики и графики	177
Глава 6. МЕТОДИКА ЛЕКСИКИ И СЕМАНТИКИ. МЕТОДИКА МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ.....	177
Содержание: языковые понятия, умения учащихся	178
Учебный процесс. Методические приемы. Трудности	179
Обобщения. Обратная связь	181
Глава 7. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ.....	182
Морфология. Части речи.....	182
Имя существительное. Лексическое и грамматическое значение.....	183
Тема «Род имен существительных».....	184
Тема «Число имен существительных».....	185
Тема «Склонение имен существительных».....	186
Глава 8. ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ	190
Лексическое и грамматическое значение имен прилагательных	190
Тема «Род имен прилагательных»	191
Тема «Число имен прилагательных»	192
Тема «Склонение имен прилагательных»	193
Словообразование имен существительных и прилагательных	196
Глава 9. ГЛАГОЛ	197
Лексическое и грамматическое значение глаголов	197
Тема «Время глагола». Прошедшее время	199
Тема «Настоящее время глагола»	199
Тема «Инфинитив». Неопределенная форма глагола.....	202
Тема «Будущее время глагола (простое и сложное)».....	203
Знакомство с наклонениями и залогами глаголов	205
Словообразование глаголов.....	207
Глава 10. РАЗНЫЕ ТЕМЫ КУРСА МОРФОЛОГИИ.....	208
Знакомство с местоимением	208
Знакомство с именами числительными	209
Знакомство с наречиями	211
Служебные части речи. Союзы. Предлоги	211
Глава 11. СИНТАКСИС	212
Место и роль синтаксиса в грамматическом курсе	212
Предложения, их виды	213
Члены предложения. Словосочетания	216
Однородные члены предложения.....	217
Сложные предложения.....	218
Прямая и косвенная речь	219
РАЗДЕЛ IV МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНИЯ (ОРФОГРАФИИ И ПУНКТУАЦИИ)...	223
Глава 1. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ (XIX-XX вв.).....	223
Грамматические основы обучения правописанию	223
Позиция К. Д. Ушинского.....	224

Антиграмматическое направление.....	226
Глава 2. СВОЙСТВА РУССКОГО ПРАВОПИСАНИЯ КАК ОСНОВА ЕГО МЕТОДИКИ	227
Общее понятие.....	227
Алфавит	228
Графика.....	228
Орфография.....	229
Пунктуация.....	230
Принципы русской орфографии. Морфологический принцип	230
Фонематический принцип	232
Традиционный принцип орфографии	233
Принцип дифференциации значений.....	234
Принцип фонетический.....	234
Принципы пунктуации	235
Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ И НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ	236
Орфограмма	236
Орфографическая зоркость.....	237
Правила правописания	238
Мотивация орфографической работы.....	240
Ступени формирования умений по орфографии	241
Речевой слух.....	243
Семантическая работа в усвоении правописания	243
Глава 4. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ.....	244
Выбор методов.....	244
Языковой анализ и синтез.....	245
Запоминание.....	246
Решение грамматико-орфографических задач.....	247
Алгоритмы.....	249
Ступени сжатия алгоритма	250
Виды упражнений в правописании	251
Имитативные упражнения (виды списывания).....	252
Виды диктантов	253
Грамматико-орфографическое комментирование	254
Самостоятельное письмо, выражение мысли, его роль в правописании.....	255
Глава 5. ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ	256
Классификация ошибок	256
Диагностика и прогнозирование ошибок	257
Исправление и предупреждение ошибок	258
Глава 6. УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА (ГРАММАТИКА И ОРФОГРАФИЯ)	260
Общие требования к уроку	260
Типология уроков русского языка	261
Структурные компоненты уроков русского языка	263
Планирование уроков и подготовка к ним	265
РАЗДЕЛ V МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	269
Глава 1. ОЧЕРК ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ «ДАРА СЛОВА» В РУССКОЙ ШКОЛЕ XIX–XX вв.	269
К. Д. Ушинский.....	269
Основные направления в методике развития речи	270
Тенденции 60-х годов XX в.	272
Глава 2. ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	273
Речь и ее виды	273
Речь и мышление	274
Высказывание	275
Типы речи (текста).....	277
Теории строения текста.....	278

Факторы речевого развития человека	280
Глава 3. КУЛЬТУРА РЕЧИ И МЕТОДИКА	281
Критерии культуры речи.....	281
Глава 4. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	283
Имитативные методы	283
Коммуникативные методы	284
Метод конструирования	286
Риторика в начальных классах	288
Глава 5. УРОВНИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	290
Уровень произносительный.....	290
Направления работы на произносительном уровне	292
Уровень лексический (словарная работа)	295
Грамматический уровень работы по развитию речи.....	297
Глава 6. УРОВЕНЬ ТЕКСТА В РАЗВИТИИ РЕЧИ.....	300
Виды школьных текстовых упражнений.....	300
Типология ученических работ и компоненты системы развития речи.....	302
Пересказы и изложения, их значение, цели и виды.....	304
Методика изложений отдельных видов.....	305
Творческие пересказы и изложения.....	307
Глава 7. УРОВЕНЬ ТЕКСТА (ПРОДОЛЖЕНИЕ). УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ СОЧИНЕНИЯ	309
Сочинение как самовыражение личности	309
Подготовительные ступени к сочинению.....	310
Исполнение, реализация подготовленного	313
Анализ детских сочинений	315
Глава 8. ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДАХ СОЧИНЕНИЙ.....	317
Сочинения-миниатюры	317
Описание картины	318
Сочинения на литературные темы	319
Сочинение сказок	321
Сочинения на основе опыта и наблюдений учащихся.....	322
Литературное творчество школьников	323
Глава 9. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ, ИХ ДИАГНОСТИКА И ИСПРАВЛЕНИЕ	327
Типы и причины речевых ошибок	327
Характеристика лексических ошибок.....	329
Морфологические ошибки.....	330
Синтаксические ошибки	331
Логические и композиционные ошибки.....	332
Исправление и предупреждение речевых ошибок	333
Глава 10. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ.....	335
Типология организационных форм развития речи	335
Язык, речь, ее развитие, языковая личность	336
РАЗДЕЛ VI ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	341
Задачи и формы внеурочной работы	341
Языковые игры.....	342
Кружок русского языка	344
Ребенок дома	344
Виды внеклассных занятий.....	345

ОТ АВТОРОВ

Методика преподавания русского языка не бедна общими курсами, адресованными учителям – как практикующим, так и готовящимся: имена Ф. И. Буслаева, А. Д. Алферова, Н. К. Кульмана, П. О. Афанасьева, А. П. Текучева, Н. С. Рождественского, С. П. Редозубова, Н. П. Каноныкина, Т. Г. Рамзаевой и многих других подтверждают это.

Но время течет, накапливается новое – в языкознании, в дидактике, в психологии, в организации образовательных систем, в требованиях социального развития общества.

В предлагаемой книге авторы стремились отразить реалии последних десятилетий, успехи науки и гуманистическое направление образования, современные прагматические устремления, плюрализм типов школ, программ и учебников, в какой-то мере – вариантность методики, порождаемую разнотипностью образовательных систем, поисками в области индивидуально-ориентированного обучения, в развитии интересов, способностей, одаренности детей.

Длительное время методика обучения развивалась, имея в виду коллективное обучение, в условиях системы уроков. Авторы, разумеется, не ставят под сомнение эти организационные формы обучения. Но нельзя не учитывать целей индивидуального обучения, особенно домашнего, семейного, а также все возрастающую роль самообучения, поискового, исследовательского характера методики.

Методика из науки, обращенной только к учителю, все более превращается в науку для учащихся: и в осознании ими содержания учебного предмета, его структуры, способов презентации; и в осознании учеником собственной познавательной деятельности в исследовательских методиках; и в умении обобщать изученное, моделировать его; и в применении на практике, в деятельности в сфере; наконец, в самоконтроле и самооценке.

Авторы стремились опираться в построении методического курса на достижения лингвистики: на функциональную грамматику, морфемику, теорию словообразования, фонологию и фонетику, теорию культуры речи, теорию речевой деятельности, типологию и лингвистику текста, функциональную стилистику и стилистику художественной речи. В книге учтены также успехи психологии восприятия речи, общения, восприятия художественной литературы, усвоения механизмов чтения, письма, проверки орфограмм и пр. Авторы опирались также на современные дидактические типологии методов, на теории развивающего обучения, интеллектуального развития школьников, формирования умственных действий.

Конкретно – по разделам курса. В методике изучения языковой теории дается характеристика грамматического материала как исследуемой школьниками системы; где возможно, методика опирается на языковое чутье учащихся, на практический языковой навык; выявляются функции грамматических категории и форм с опорой на образцовые тексты и на языковую прагматику. Используются словари и другие справочные материалы.

В разделе «Методика правописания» вводятся его принципы, ступени формирования орфографического действия, анализируются разные направления методики правописания.

В разделе «Методика обучения грамоте» введены основы изучения звукослоговой системы русского языка, механизмы чтения и письма, моделирование языковых единиц – от звукового состава до структуры предложения.

Методика чтения и литературы представлена проблемами соотношения задач техники чтения – беглого, правильного, сознательного, выразительного – и литературного образования, формирования личности читателя, проблемами сочетания эстетического и литературоведческого подходов.

Методика развития речи опирается на психологию речи, на систему «говорящий – слушающий», на механизмы говорения и аудирования, структуру текста, на критерии культуры речи в действии.

Во всех разделах книги значительное место отводится истории методики русского языка – от [«Азбуки»] И. Федорова до наших дней. Исторический принцип помогает проследить тенденции развития нашего предмета, те полемические пространства, между полюсами которых разворачивались дискуссии: букварные или звуковые методы обучения грамоте? Дедуктивные методы в грамматике или наблюдения над языком? Грамматическое или антиграмматическое направление в обучении орфографии? Подражание или творчество в развитии речи? Формально-грамматический или функционально-семантический подход в изучении языка?

Авторы надеются, что методика в их изложении предстанет перед студентами не как простой, случайный набор практических рецептов.

Раздел «Методика обучения грамоте» написан В. Г. Горецким, раздел «Методика чтения и литературы» – О. В. Сосновской, все остальное написано М. Р. Львовым.

Авторы выражают признательность рецензентам: профессору, доктору педагогических наук А. П. Еремеевой, профессору, доктору педагогических наук С. А. Леонову и профессору, доктору филологических наук М. Л. Каленчук за доброжелательную помощь.

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НАУКА

Цель методики, одной из педагогических наук, имеет две ветви. Практическая, прикладная цель состоит в том, чтобы вооружить учителя и учащихся системой методов и приемов деятельности и работы по овладению языковыми курсами и умениями (методика не только для учителя, но и для учеников). Теоретическая, фундаментальная цель – исследовать процесс овладения знаниями и умениями, его закономерности, определить принципы обучения, обосновать методы, привести их в систему, создать научные основы конструирования технологий, уроков, их циклов, форм обратной связи и пр.

Предметом данной науки является процесс овладения школьниками теорией и практикой родного языка в условиях обучения. При этом в понятии «обучение» предусматриваются четыре составные части:

- а) содержание изучаемого;
- б) деятельность учителя, организующего процесс и подающего материал;
- в) деятельность учащихся, открывающих для себя новое знание, овладевающих умениями;
- г) результат усвоения, положительное и отрицательное в нем.

Ц е л и м е т о д и к и конкретизируются в четырех традиционных ее задачах:

первая определяется вопросом «зачем?»: это выбор целей изучения предмета на данном этапе, в данном типе школы; заучивание информации или же ее поиск и открытие; изучение предмета в динамике или в статике;

вторая – «чему учить?»: отбор содержания курсов, составление программ и учебников, определение минимума знаний, которыми должны овладеть школьники (образовательные стандарты), критерии контроля, выявление знаний и умений, их (само) оценки;

третья – «как учить?»: разработка методов и приемов, конструирование уроков, методических пособий для учителя, учебного оборудования и пр.;

четвертая – «почему так, а не иначе?»: обоснование выбора содержания и методов, сравнительное изучение различных (альтернативных) концепций, вариантных систем обучения – с точки зрения их целей и путей достижения целей, результативности; например, сравнительное изучение работы по учебникам «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, А. В. Поляковой, С. Ф. Жуйкова, В. В. Репкина.

Методика призвана изучать закономерности речевого развития детей на разных этапах, закономерности формирования языковых понятий у школьников, их аналитико-синтетических умений, осознания практически усвоенного языка. Обслуживая саму себя, методика строит системы объективных закономерностей, понятий, принципов; обслуживая школу, она выстраивает методы, системы приемов, заданий, правил, алгоритмов, моделей уроков, бесед, диалогов. Эти связи выглядят так:

Закономерность	Принцип обучения	Методы
Язык как знаковая система реализуется в речевой деятельности	Развитие речи как основной принцип работы учащихся	Коммуникативный метод, функциональный подход

Методика изучает уровни знаний и умений учащихся, выясняет причины успехов и неудач, диагностирует ошибки и прогнозирует результаты обучения, находит способы предупреждения неожиданностей. Конструирует варианты по интересам школьников, уровням их развития и способностей. Время подсказывает свои задачи: в наши дни идет поиск таких методов и приемов, которые обеспечивали бы познавательный интерес, активность и самостоятельность учащихся, развитие их интеллекта, прочность усвоения знаний и умений.

Данная книга посвящена обучению младших школьников – учащихся начальных классов русскому языку – родному. Но есть и другие отрасли: методика преподавания русского (родного) языка в средних и старших классах, методика русского языка для иностранцев.

Разделы предлагаемого курса методики соответствуют основным направлениям работы в начальных классах: после введения – раздел, посвященный обучению грамоте – элементарному чтению и письму; раздел методики чтения и изучения литературы; разделы «Изучение языковой теории», посвященный формированию языковых понятий, правил, структуры языка, и «Методика правописания», т. е. орфографии и пунктуации – теория ошибок и их предупреждения. Наконец, «Методика развития речи учащихся» как бы венчает здание: она обеспечивает на основе изученной языковой теории, на основе литературных образцов овладение устным и письменным выражением собственных мыслей ученика. Это устный рассказ, письменное сочинение, построение текста.

Наука методика относительно молода, ей менее двух столетий, но практика обучения чтению, письму, речи весьма продолжительна, она возникла вместе с самим языком, особенно письменным.

Источники обогащения методики:

- а) практический опыт и его традиции, обобщение лучшего опыта;
- б) развитие преподаваемых наук: языкознания, литературоведения, речеведения, фонетики, грамматики, орфографии русского языка;
- в) развитие смежных, базовых наук – психологии, дидактики, исследования интересов, мышления, эмоций, всего духовного мира ребенка;
- г) новые исследования в области теории обучения языку как фундаментальной части методики;
- д) методический эксперимент, создание новых программ, учебников, новых практических систем обучения, конструирование новых типов урока и пр.

Эта наука во многом нормативна: она устанавливает критерии деятельности учителя и учащихся, минимумы знаний и умений, выработанные практикой, обоснованные научно, проверенные на практике.

Глава 2. НАУКИ О ЯЗЫКЕ – ОСНОВА ЕГО МЕТОДИКИ

К. Д. Ушинский – основатель методики начального образования заложил и ее теоретические начала, он писал: «Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства предшествовавших ему поколений» (статья «Родное слово»). Из этой закономерности вытекает необходимость изучения в первую очередь богатства самого языка – его слов, оборотов речи, текстов лучших произведений, созданных на русском языке мастерами слова, и на этой основе – структуры и механизмов языка как знаковой системы. «Ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, и усваивает легко и скоро» (К. Д. Ушинский. Там же). Изучая живой язык в действии, в живой речи, в текстах, школьник понимает и сами правила языка, его систему, его структуры. Так постепенно, живя в мире языка, ребенок втягивается в общение, в диалоги, от них идет к монологам – не только запоминает, накапливает неисчислимые богатства языка, но и сам использует родной язык все полнее и гибче, развивает свой «дар слова», чутье языка. Нет лучшего способа развития мышления, интеллекта, всего духовного мира школьников, чем сам многообразный, «живой как жизнь» (Н. В. Гоголь), вечно развивающийся язык. Веками, сотнями поколений отточенные языковые структуры, накладываясь на еще неустойчивые, аморфные мысли школьника, формируют и дисциплинируют их. «Язык не только выражает, формулирует мысль, но и формирует ее» (С. Л. Рубинштейн, психолог).

Методику обучения языку иногда называют **п р и к л а д н ы м я з ы к о з н а н и е м**. Действительно, методика – это применение свойств и закономерностей языка, речи к процессам овладения ими. Так, в языке выделяются (согласно трудам лингвиста Л. В. Щербы) три области:

- речевая деятельность (т. е. говорение, аудирование, письмо, чтение);
- языковой материал – совокупность всего сказанного и написанного, всех созданных текстов в лучших образцах литературы;
- система языка – его уровни, структура, разделы: фонетика, графика, орфография, орфоэпия, лексика, фразеология, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис, семантика, стилистика, синтаксис текста.

Отбор материала из разнообразных областей языка, его адаптация (при сохранении научности), его последовательность, соотношение теоретического и практического, его презентация (подача) – все это функции методики, ее прикладная часть, вытекающая как из лингвистики, так и из других прикладных наук: теории и истории литературы, теории речевой деятельности. Всю школьную совокупность филологических дисциплин в XIX в. называли **с л о в е с н о с т ь ю**; сегодня этот термин возвращается.

Определить содержание курса – это значит составить программу и соответствующие ей учебники, пособия: сборники упражнений, хрестоматии, справочники, словари, сборники занимательных, игровых материалов, сборники картин для бесед и сочинений и пр.

В условиях плюрализма программ и учебников (как, например, в наши дни, в 90-е го-

ды XX в.) разрабатываются единые для всего государства образовательные стандарты – минимумы, они утверждаются законодательными органами и служат обязательным документом при любых программах и учебниках.

В современных начальных классах сложился в основном традиционный комплекс учебных предметов, составляющих филологический цикл, он показан в таблице:

Содержание	Практическое	Теоретическое	Основные цели
Обучение грамоте	Элементарное письмо, развитие речи	Простейшие языковые понятия	Подготовительные
Чтение и литература	Механизм чтения, навык, техника	Элементы теории литературы	Читательские умения, любовь к литературе
Языковые знания, «школьная грамматика»	Языковой анализ и синтез	Грамматика, фонетика, лексика и др.	Осознание языка как системы
Правописание, каллиграфия	Нормативное, грамотное письмо	Система грамматико-орфографических, пунктуационных правил	
Развитие речи учащихся	Навыки устной и письменной речи	Основы теории речи (речеведение)	Прагматика языка, общее развитие

Курсы, не вошедшие в федеральный компонент современного учебного плана: риторика, иностранные языки, театр, кружки и пр.

Наибольшее значение для методики имеет грамматика, которая позволяет школьникам достичь понимания механизмов функционирования языка, дает «осознательное» (термин И. А. Бодуэна де Куртенэ) практически усвоенного языка, т. е. грамматики в действии, в их собственной речевой деятельности.

Издавна в школьной практике принято называть грамматикой любой теоретический материал. Но необходимо разграничивать отрасли лингвистических наук, понимать функции каждой из них. Так, фонетика, фонология, графика дают основания для двух разделов методики – для обучения грамоте и правописанию, для морфемного (точнее, морфонологического) анализа слов, для понимания трудных случаев словообразования, а также для становления дикции, для выразительности речи учащихся.

Лексикология и семантика способствуют точному выбору слова, накоплению в памяти учащихся новых слов и их значения, обеспечивают потребности речи, общения, выражения своей мысли. Богатый и активный словарь школьника – это необходимое условие культуры речи. Богатство и мобильность словаря обеспечивают многие языковые операции – от проверки безударных гласных до построения риторических фигур и тропов.

Морфемика, словообразование и этимология помогут школьнику ориентироваться в составе слова, в его происхождении, в родстве слов, языковом анализе, в трудных случаях правописания, понимании исторических процессов развития языка.

Морфология и особенно синтаксис дают понимание правил изменения и сочетания слов, построения словосочетаний, предложений, целых высказываний. Грамматика управляет механизмами использования языка, обеспечивает внутренние смысловые и формальные связи языковых конструкций. Именно в предложении синтезируются, сосредотачиваются все выразительные средства языка и грамматического, и лексического, и произносительного уровней.

Сравнительно новое направление науки – синтаксис текста, теория С С Ц – сложного синтаксического целого даст прочное основание методике сочинения или конструирования текста. Согласно этой теории, компонент текста предстает перед учащимися как организованное целое единство, имеющее свои внутренние связи, свою структуру. Такое понимание ССЦ применяется и в анализе образцовых текстов, и – главное – в построении и совершенствовании собственного текста, создаваемого учащимся.

В последние десятилетия складывается так называемое ш к о л ь н о е р е ч е в е д е н и е , опирающееся на теорию коммуникации (т. е. общения), психолингвистику, теорию речевой деятельности, теорию текста, на возрождающуюся риторику и поэтику. Современная методика развития речи, опирающаяся на речеведческие понятия (речь, текст, монолог и диалог, типы речи, говорение – аудирование, письмо – чтение и многие другие) и закономерности, объединяет в себе традиционный опыт с новыми методами конструирования текста, порожденными пониманием механизмов речи.

Методика русского языка опирается также на понятия и закономерности л и т е р а - т у р о в е д е н и я : на теорию жанров и стилей, на понятие образа в художественном произведении, на языковое мастерство писателя. Нельзя забывать, что в начальной школе изучение литературы как эстетического предмета неразделимо слито с изучением языка. Уроки родного языка формируют любовь к художественному слову. Складываются первые литературные понятия, литературный вкус, дети знакомятся с творчеством великих русских писателей – А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и многих других, с началами мировой литературы.

Наконец, методика опирается на и с с л е д о в а н и я д е т с к о й р е ч и . Методика учитывает факторы овладения родным языком в дошкольном возрасте, знание того, как развивается речь детей в семье, как в самом процессе овладения и развития проявляются потребности общения, какова роль «языковой среды», как формируется языковое чутье у ребенка.

Названные выше языковедческие истоки методики родного языка помогают в определении подходов, направлений, методов в обучении школьников языку. Так, если методика ориентирована на преобладающее изучение структуры языковой системы, можно говорить о с и с т е м н о м , структурном, п о д х о д е в методике. Если методика опирается на живую речь, на общение (устное и письменное), ставит целью подготовить школьников к решению коммуникативных задач на основе усвоения языкового материала, можно говорить о к о м - м у н и к а т и в н о м п о д х о д е (или о коммуникативном методе, или о коммуникативно ориентированном курсе русского языка).

Если учитель или автор учебника так строит свою систему, чтобы она проясняла и осмысливала для ученика роль, функцию каждой изучаемой языковой формы (например, роль прошедшего времени глаголов для передачи замысла говорящего или роль местоимения в построении предложения) в выражении мысли говорящего и пишущего, говорят о ф у н к ц и о н а л ь н о м п о д х о д е в изучении грамматики. Как следствие такой установки формируются соответствующие методика и техника.

При изучении морфологии на основе взаимосвязи формы слова и его значения можно говорить о с т р у к т у р н о - с е м а н т и ч е с к о м п о д х о д е и соответствующей методике. Э с т е т и ч е с к и й п о д х о д предполагает формирование языкового вкуса, умения создавать яркие образы, выразительный текст.

Каждый раздел методики имеет свои методы, отражающие специфику целей и содер-

жание материала. Так, методика обучения грамоте за много веков существования разработала буквенные, слоговые, звуковые методы и метод целых слов. Методика изучения языковой теории использует индуктивные и дедуктивные методы, сравнительно-исторический метод, метод языкового анализа. Методика правописания использует метод решения грамматико-орфографических задач по проверке орфограмм с использованием алгоритмов или с компьютерной поддержкой, а методика пунктуации – метод структурно-синтаксический или метод интонационный. В методике литературы и чтения известны методы объяснительного чтения, воспитательного чтения, творческого чтения, выразительного чтения. В методике развития речи учащихся – метод обучения по образцам (имитативный), коммуникативно-творческий и метод конструирования текста.

Методика в своем развитии стремится не отстать от темпов развития своей базовой науки. Сегодня идет активный поиск в области применения в обучении функциональной грамматики, понятия сильных и слабых позиций фонем, актуального членения предложения, стилистической дифференциации текста. Наблюдается тенденция к повышению культуры речи учащихся, усиливается литературоведческая направленность на уроках чтения, используются теории типов речи и текста в сочинениях. Методика языка многими нитями тесно связана со всем богатством и разнообразием лингвистических наук и других наук филологического цикла.

Глава 3. ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методика, как правило, рассматривается как отрасль дидактики: последняя изучает общие закономерности обучения, методика – частные. Отсюда такие понятия, как лингводидактика, дидактика языка – фундаментальная часть методики. Многие дидактические понятия методика рассматривает сквозь призму своего предмета: принципы дидактики, методы, урок и пр. Например, принцип научности и доступности в дидактике формулируется в общем виде, а методисты находят такие формы преподнесения грамматического материала детям, чтобы он не утратил научности, но оказался доступным пониманию младших школьников. Подобным образом истолковываются в методике принципы наглядности, развивающего обучения; методика находит оптимальные соотношения теории и практики, по-своему использует методы, предложенные дидактикой: беседу, упражнение, рассказ учителя, наблюдения, анализ и синтез (например, анализ – грамматический разбор, синтез – построение текста).

Урок – дидактическое понятие, но уроков вне учебного предмета не бывает: все огромное разнообразие уроков литературного чтения, грамматики и правописания, сочинения, чистописания обеспечивается опять-таки методикой.

Дидактика вместе с педагогической психологией выдвигают концепции обучения, обеспечивающие прогресс образования. Так, изучение истории преобладающих методов показывает тенденцию постепенного возрастания познавательной активности и самостоятельности учащихся. Дидакты М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер разработали следующую типологию методов обучения, взяв за ее основание степень познавательной активности школьников в учебном процессе:

1. **Догматические** методы: материал заучивается без обязательного понимания.
2. **Репродуктивные**: материал не только заучивается, но и воспроизводится.
3. **Объяснительно-иллюстративные**: материал разъясняется, иллюстрируется примерами, демонстрируется и должен быть понят учениками.

4. **Продуктивные** методы: материал должен быть не только понят, но и применен в практических действиях.

5. **Эвристические, частично-поисковые** методы: отдельные элементы нового знания добывает сам ученик посредством целенаправленных наблюдений, путем решения познавательных задач, проведения эксперимента и пр.

6. **Проблемные** методы: умение осознать проблему, а в отдельных случаях – и поставить ее, внести вклад в ее разрешение.

7. **Исследовательские** методы: высший уровень познания, приближающийся к деятельности научного работника, но в условном ключе субъективно-творческих задач (новое научное знание субъективно ново лишь для ученика, играющего роль исследователя).

Высшие ступени в этой типологии (5–7-й методы) вносят творческий элемент в деятельность ученика через накопление материала, его осмысление, обобщение: самостоятельно выводится новое знание. Применение методов высших рангов на протяжении ряда лет обучения обеспечивает умственное развитие. По мнению М. Н. Скаткина (1971), XX век – это век освоения поисковых методов, хотя численно пока преобладают объяснительно-иллюстративные.

Труды психологов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина способствовали упорядочиванию структуры познавательной деятельности школьников, обеспечили оптимальную структуру учебной деятельности. Вот пример – модель решения учебной задачи учеником:

1. **Мотивационная** ступень: осознание потребности решения учебной задачи, постановка цели, возникновение познавательного интереса (например, при проверке написания трудной орфограммы).

2. **Ориентировочная** ступень: привлечение теоретического знания, необходимого для проверки (грамматические признаки, правила, алгоритмы их применения и пр.).

3. **Операционно-исполнительская** ступень: выполнение действий по правилу, по алгоритму, получение и формулирование результата (правильное написание орфограммы).

4. **Контрольно-оценочная** ступень: самопроверка, уточнения – если они необходимы – самооценка решения учебной задачи.

Нет сомнения в том, что такая 4-ступенчатая модель учебного действия упорядочивает деятельность и ученика, и учителя.

Нетрудно заметить, что психолого-дидактические подходы нацелены на развивающее обучение. Несмотря на различие психологических концепций, все они исходят из учения Л. С. Выготского, утверждавшего, что обучение идет впереди развития; в методике эта идея закрепилась еще со времени К. Д. Ушинского; последний писал: «Формальное развитие рассудка есть несуществующий призрак... рассудок развивается только в действительных реальных знаниях...» (Собр. соч.: в 11 т. Т. 8. М., 1950. С. 661), т. е. через учебный предмет, через его понятия, связи, закономерности, правила, системы. Исторически человеческие знания формировались как науки, как нравственные категории, оформлялись в языковых конст-

рукциях. Развитие ума всегда шло через обучение, через познание. Пути развивающего обучения педагогическая психология ищет в дидактике и в методике. Это можно показать на примере одной из наиболее признанных концепций – на учении Л. В. Занкова. Центральной идеей системы Занкова является достижение наивысшей эффективности обучения для развития: он вводит новые принципы обучения традиционным учебным дисциплинам.

Первый принцип – обучать на высоком уровне трудности, с соблюдением меры трудности для каждого ученика. Ученику необходимы умственные усилия, требуется некоторое умственное напряжение. Уровень трудности достигается не через количественное увеличение «дозы» нового материала, а через повышение качества его понимания. Так, если в традиционных курсах русского языка происходит усвоение падежных форм имен существительных, падежных вопросов и окончаний, то в системе Л. В. Занкова вводится понимание значения падежей, позволяющее понять функцию этой формы в выражении мысли.

Второй принцип – быстрый темп продвижения вперед. Дело не в торопливости: цель в том, чтобы учащийся постоянно осознавал свое продвижение на пути познания, чтобы его мозг получал новую пищу. Применительно к русскому языку это обращение к практике, к использованию новой изучаемой единицы языка в речи, языковой анализ, работа над выразительными средствами к художественным текстам.

Третий принцип – ведущая роль теории в обучении. Л. В. Занков оспаривает общепринятое мнение о конкретном характере мышления младших школьников. Он утверждает, что их мышлению свойственно оперирование отвлеченными, обобщенными понятиями. Формирование понятий идет разными путями: не только путем индукции, но и от абстрактного к конкретному.

Четвертый принцип – осознание школьниками процесса познания, учения. В каждом случае, на каждом уроке идет осознание целей и задач каждого упражнения, каждого действия, оперативное усвоение правил, осознанное их применение, построение последовательных ступеней решения задачи. Используется закрепление в виде выполнения различных вариантов применения изученного. Ученики ориентируются на осознание своего участия в познании, своей активной роли в нем. Они приобретают умения в области оценки полученных результатов, их самостоятельной проверки. При систематическом применении описанных установок, несомненно, развитие умственных способностей учащихся может повыситься.

В. В. Давыдов в книге «Теория развивающего обучения» (М., 1996) рекомендует выводить конкретные, частные знания из общего и абстрактного знания как из своей единой основы. Учащийся должен уметь выявлять в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях. Это обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем и обратно. Психологи видят сущность развивающего обучения в усилении абстракций, в совершенствовании мысленных структур, в переносе центра тяжести в сторону теории.

Все это требует от методиста-филолога не только глубокого понимания психолого-дидактических подходов, но и тонкого мастерства их методической интерпретации, чтобы не нанести ущерба своему предмету, например, литературе, ибо в ней логическое содержание отстает перед художественным образом. Роль методики в том, чтобы не утратить веками, тысячелетиями формировавшейся филологической науки, чтобы русский язык сохранил свои

функции в накоплении и обогащении духовного богатства личности и всего народа, чтобы изучаемый родной язык не превратился лишь в «дидактический материал», в иллюстрацию к психологическим и логическим конструкциям.

Методист А. И. Власенков в книге «Развивающее обучение русскому языку» (М., 1983) вслед за классиками методики Ф. И. Буслаевым (1818–1897) и К. Д. Ушинским рассматривает пути развивающего обучения сквозь призму формирования личности школьника. Овладение родным языком, «даром слова» – главный фактор обогащения духовного мира ребенка, его ценностных ориентаций, его познавательных интересов и способностей, его умственного труда. К. Д. Ушинский конструировал такое обучение, в котором знание «притягивало бы новые знания»; развитие – в системности. Развивать нужно наблюдательность, воображение, эмоции, интуицию («языковое чутье»), творчество, интеллект. Развитие заложено в самом языке, не только в его структуре и логике, но и особенно в его использовании, т. е. в речи, в строгом, полном и понятном другому человеку изложении своей мысли. А. И. Власенков указывает 6 линий обучения, ведущих к успешному развитию умственных возможностей школьников:

1. Развитие внимания, памяти, воображения.
2. Накопление знаний, умений, навыков.
3. Развитие способности к абстрагированию и конкретизации, к обобщению и переносу (знаний и умений), к самоконтролю.
4. Повышение (само) критичности суждений.
5. Развитие мотивации – положительного отношения к учению.
6. Развитие творческого начала и целеустремленности.

Он называет также методистов, которые наиболее эффективно обращались к психолого-дидактическим системам, применяя их к языковой методике: В. П. Шереметевский, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, Н. С. Рождественский, Т. Д. Ладыженская.

Особенную ценность для методики русского языка приобрели психологические исследования, посвященные отдельным, конкретным разделам курса русского языка в начальной школе: это труды Н. И. Жинкина в области развития речи, Д. Н. Богоявленского по психологии усвоения орфографии, С. Ф. Жуйкова по психологии грамматики, Д. Б. Эльконина по обучению грамоте и чтению, О. А. Никифоровой по восприятию художественной литературы школьниками. Психологические исследования усвоения школьниками различных сторон языка, языковых умений помогают создать фундаментальную часть методики языка.

Глава 4. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ШКОЛЕ

Мировой практикой признано, что родной язык в начальных классах – главный предмет: на изучение языка, как правило, отводится половина учебного времени (т. е. уроков). «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух... В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердеч-

ных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения...» Так писал К. Д. Ушинский в статье «Родное слово».

Родной язык – величайший учитель, который учил детей и тогда, когда не было еще ни книг, ни школ. И эта его функция не утрачена и поныне. Через овладение языком: его лексикой, содержащей десятки, сотни тысяч общеупотребительных слов, его фразеологией – меткой, образной, поэтичной, его богатейшей словообразовательной системой, морфемикой, моделями, его грамматикой, воссоздающей механизмы функционирования языка, образования форм и сочетания их в предложении – формируется собственная языковая способность человека, происходит становление личности. Безграничное разнообразие синтаксических структур, окрашенных интонациями, позволяет передавать тончайшие оттенки мысли.

Постоянные занятия языком (и языками) обогащают интеллект. Это и выбор наиболее точных лексических средств, и быстрое, безошибочное построение больших и малых предложений, связывание их в ткани текста; соблюдение логических связей и обоснованности речи; это полноценное аудирование и чтение, это мир книг – чтение и перечитывание; это осмысление структуры и механизмов языка; и эстетика языка – выразительность речи, красивое, каллиграфическое письмо, первые опыты литературного творчества... К. Д. Ушинский и его последователи так определяли цели школьного предмета «Родной язык»:

- воспитание и развитие личности ученика, привитие уважения и любви к родному языку, формирование языкового вкуса, «чутья языка», высокой культуры речи;
- развитие «дара слова» – практическое развитие речи – выражения своей мысли и понимание чужой;
- формирование и отработка (автоматизация через тренинг) языковых умений: аудирования – восприятия речи с полным пониманием, говорения – выражения своей мысли, письма – графической фиксации мысли и, наконец, чтения;
- изучение, анализ образцов – всего лучшего, что создано мастерами слова, самим народом (литература, фольклор);
- на основе работы по первым четырем целям – изучение, исследование, осознание языковой системы в ее функционировании; применение языковой системы для овладения нормами литературной речи и ее выразительностью.

Место и размеры теоретического курса языка (фонетики, грамматики, морфемки, словообразования, орфографии, семантики и т. п.) зависят от типа школы и возраста учащихся. Углубленное изучение языка определяется не столько добавлением новых тем, количественным расширением теоретического материала, сколько углублением аналитического, функционального подхода, пониманием выразительных возможностей изучаемых единиц языка, их форм. Изучение родного языка, которым дети, пришедшие в школу, уже свободно пользуются практически, есть по своему существу исследование образцового материала, а также и собственной речевой деятельности, целью его является теоретическое осмысление языка, а практической задачей – высокая культура речи во всех ее проявлениях.

Учебный предмет «Русский язык» складывался постепенно, в основном в XVII–XVIII вв., на основе трудов М. В. Ломоносова, Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского, В. И. Даля. Начальное обучение в эти столетия имело три формы: народные начальные школы, подготовительный и первые три класса гимназий и домашнее начальное образование, во многих семьях достигавшее необыкновенной высоты.

Самая древняя составляющая начального образования – обучение грамоте, т. е. элементарному чтению и письму. Так, знаменитая «Азбука» Ивана Федорова 1574 г., первый

печатный учебник в России, содержит алфавит, слоговые таблицы, перечни слов, сведения по грамматике, по правописанию, а также значительный объем нравоучительных текстов для упражнения в чтении. Примерно такова же структура и других букварей XVII – начала XVIII в.

Обучение элементарному чтению и письму опиралось на традиции европейской культуры от Древнего Рима. Начиная с XVIII в., обучение опирается на дидактические теории: с одной стороны, на исходную единицу чтения – букву, звук, слог, целое слово, с другой – на ведущий вид деятельности ученика – заучивание-синтез – анализ, анализ – синтез – моделирование – творческий поиск.

Однако вплоть до XVIII в. буквари (азбуки) составляются не на русском языке, принятом в широком общении, а на славянском (например, «Букварь языка словенска» Симеона Полоцкого 1679 г.). Русский язык входил в школу как язык массового образования в школах при заводах, в воинских частях, в городах. Один из первых русских учебников – «Первое учение отроком» Феофана Прокоповича создан в 1721 г. по повелению Петра I. Но узаконен русский язык как учебный предмет лишь указом императрицы Екатерины II в 1786 г. К этому времени уже были созданы труды по русской грамматике и первый Академический словарь, послужившие научной основой школьных учебников.

Основой курса изначально стала грамматика, «наука осьмичастная» (так ее называли по 8 частям речи). Школьная грамматика была предметом синтетическим, включала в себя элементы фонетики, графики, орфографии, лексики, морфемики, словообразования, культуры речи. Этот объединенный предмет выполняет три функции, он даст:

- а) сведения о системе, закономерностях, правилах русского языка;
- б) теоретическую основу умственному развитию школьников как предмет высокого уровня абстракций;
- в) основу для практического овладения литературным языком, его нормами, обосновывает, в частности, правила орфографии, способы проверки орфограмм и пунктограмм.

Эти три функции языковой теории – школьной грамматики по замыслу составляют единое целое при ведущей роли первой. Однако на практике по законам прагматизма нередко непомерно возрастала роль орфографии, и в конце XIX в. некоторые авторитетные методисты писали об «орфографическом терроре» в школе. Теория недооценивалась, что наблюдается и поныне, несмотря на то, что создаются курсы углубленного изучения русского языка. Создание новых программ и учебников в последние десятилетия происходит под знаком усиления теоретической части курсов. В условиях плюрализма программ и учебников в 90-е годы XX в. наиболее употребительными являются учебники Т. Г. Рамзасовой (так называемое традиционное направление), Л. В. Поляковой (научная школа Л. В. Занкова) и направление Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (автор учебников В. В. Репкин). Минимум, обязательный для всех типов школ, определяется государственными стандартами.

Компонентом предмета «Русский язык» в начальной школе было и остается чтение, которое в последние годы все более приближается и по содержанию, и по целям к предмету «Литература». По традиции, в русской школе обучение чтению всегда осуществлялось на высокохудожественном материале: дети читали произведения фольклора, доступные, «хрестоматийные» стихи и рассказы писателей-классиков – С. Т. Аксакова, А. П. Чехова, А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева и других, причем адаптация в основном ограничивалась сокращениями, да и то в отдельных случаях. К тексту писателя относились всегда бережно.

В процессе чтения художественной литературы усваиваются некоторые литературоведческие термины и понятия: жанры литературных произведений, средства художественного языка, творчество писателя. Чтение образцовых произведений формирует языковой вкус учащихся, создает высококультурную языковую среду.

В обучении технике чтения главные критерии – скорость (беглость) и правильность, безошибочность. Важнейшей целью навыка чтения является его сознательность (осознанность), или полное понимание читаемого, а в устном варианте чтения – его выразительность: интонации, паузы, повышения и понижения голоса, смысловые ударения и пр. Уроки чтения дают материал для обогащения словаря школьника, для развития его речи в пересказах, беседах, в письменных изложениях и сочинениях, в различного рода записях.

До 1917 г. в начальном обучении значительное место занимало чтение церковных текстов на славянском языке, что позволяло учителям применять сравнительно-исторический метод. В хрестоматиях (книгах для чтения) до 50 страниц текста – в основном сюжеты из Ветхого и Нового Заветов – бывали напечатаны славянскими буквами без перевода на современный школьникам язык. В XX в. возможности сравнивать древний язык с современным школа и методика утратили.

Обучение письму всегда было тесно связано с грамматико-орфографическими занятиями: оно требует длительной тренировки, целенаправленных упражнений. Оно имеет и речевой аспект – письменное выражение собственной мысли, или сочинение. Современная школа рассматривает чтение и письмо как средства письменного варианта речевой деятельности.

В XIX в. исключительное внимание уделялось каллиграфии, ее методика отличалась разнообразием и богатством, достигала высокого мастерства. К сожалению, к концу XX в. ей уделяется все меньше внимания; был даже период (70-е годы), когда она была вычеркнута из учебного плана начальной школы.

До 70-х годов XX в. в объем предмета «Русский язык» включались элементы логики – науки о правилах, законах мышления. Так, в «Детском мире» К. Д. Ушинского имеется раздел «Первые уроки логики»; в учебники русского языка в XX в. включались логические упражнения, использовались логические таблицы, красочно изданные. В самые последние годы в некоторых типах школ элементы логики восстанавливаются.

В XVIII и XIX вв. большим авторитетом пользовалась риторика. Эта древняя наука красноречия давала правила и приемы работы над устным и письменным словом, над построением речей, сочинений, над словесным выражением мысли. Риторика считалась наукой для детей старшего возраста, в начальном обучении вводилось развитие дара слова (ныне – развитие речи). Но из риторики начальная школа взяла и использует важнейшее: развитие личности ученика, этические аспекты речи, работу над темой, отбор и систематизацию материала, план и композицию, жанры и типы текста, выбор слова, конструирование фразы и текста, применение фигур и тропов. В последние годы издаются пособия по риторике для начальной школы и во многих школах введены уроки риторики.

В XX в. речь в соответствии с прагматическими тенденциями все более выдвигается на передний план. Создаются программы, в которых развитие речи признается главной задачей обучения родному языку. Речь при этом рассматривается в широком плане: как устное и письменное выражение своей мысли (говорение и письмо) и как восприятие чужой звучащей и написанной речи (аудирование и чтение). Много внимания уделяется диалогам и монологам. Отмечаются некоторые успехи не только в овладении языковой грамматикой, но и в

развитии творческой деятельности учащихся: в выразительном чтении, в постановках школьного театра, в издании школьных журналов и даже книг детских стихов и прозы, в организации школьных радио- и телепередач и пр.

Таким образом, исторически сложился относительно полный филологический цикл предметов в начальной школе, стержнем которого является родной язык. Все более расширяется круг школ, где в начальных классах дети изучают один или даже два неродных языка, что позволяет использовать метод сопоставления языков в области лексики, фонетики, грамматики. Научные основы этого цикла укрепляются за счет привлечения новых достижений: это функциональная и коммуникативная грамматика, теория синтаксиса текста (лингвистика текста), стилистика и культура речи, сравнительная типология языков, фонология, социолингвистика, теория языковой личности. Большая часть этих новых научных направлений находит применение в методике обучения русскому языку, но немало случаев выхода и в практику школьника. Таковы функционально-грамматические подходы, введение фонемного способа проверки орфограмм на основе понятия сильной позиции фонемы в слове, средства внутритекстовых связей, используемые школьниками в сложном синтаксическом целом, стилистическая дифференциация речи в сочинениях учащихся и многие другие.

Всякие попытки нарушить целостность языкового цикла в начальной школе сомнительны. А такие попытки имеют место. Отделяют, например, литературу: как показал опыт, такой отрыв приводит к отставанию навыка чтения, ибо ему не учат. Отделение риторики наносит ущерб в согласовании ее уроков с системой развития речи учащихся. Учителя протестуют против отказа от каллиграфии, приучающей школьников к аккуратности. Вряд ли можно отрицать роль логики в построении высказываний... В развитии методики обучения языку в первую очередь надо опираться на свойства самого преподаваемого предмета, так как от этих свойств зависят и механизмы усвоения, и его место в развитии школьников.

Глава 5. ОЧЕРК ИСТОРИИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКИ

Первое практическое «Руководство учителям 1 и 2 разряда народных училищ» (1783), составленное Ф. И. Янковичем де Мириево, выдержало пять изданий и содержало много рекомендаций, пригодных и сегодня. Например, диктуя, слова выговаривать внятно, каждое слово только однажды, а дважды – только при трудных словах. «Избирать такие речи и стать», в коих бы встречались часто те случаи, на кои в руководстве по правописанию есть правила» (с. 68). Но основателем научной методики был Федор Иванович Буслаев – выдающийся лингвист, историк, знаток древнерусской литературы, педагог. В 1844 г. вышла его книга «О преподавании отечественного языка» (последнее издание в 1992 г.), единодушно признаваемая классикой нашей методики. Автору в тот год исполнилось 26 лет! Он обратился к философским, дидактическим сочинениям И. Канта, Я. Гримма. В. Гумбольдта, Ф. Дистервега, Н. М. Карамзина. Для Буслаева человек – носитель прекрасного, высоких порывов души. Учить языку – значит развивать духовное богатство учеников, а это невозможно без метода. Он разграничил методы исследовательские и учебные. Задачи последних – подвергать анализу результаты обучения, обобщать опыт преподавания, научить школьника учеб-

ной деятельности; изучать его личность; обеспечить научную достоверность изучаемого материала, воспитать в ученике «охоту к серьезным занятиям и пробудить любовь к науке» (Мои воспоминания. 1897. С. 136). Буслаев создал методику изучения в школе живого русского языка на основе анализа образцов художественной литературы, фольклора: учил языку в единстве его элементов – чтения, письма, развития речи, грамматики, лексики, этимологии. Все это рассматривалось им в совокупности. Высоко ценил сочинения, изложения, переписку, деловое письмо. Основной задачей он считал развитие врожденного дара слова, в изучении языка видел огромные возможности умственного развития учеников. Ф. Н. Буслаев был горячим сторонником эвристической методики: он хотел, чтобы сами ученики «открывали неизвестное посредством известного» (О преподавании отечественного языка).

Неизмеримо велик вклад К. Д. Ушинского в методику русского языка, его труды адресованы народной начальной школе; он создал учебники «Детский мир» и «Родное слово». Его методические идеи актуальны и сегодня. По мнению К. Д. Ушинского, овладение языком – разносторонняя деятельность, но стержнем ее должен быть курс грамматики, имеющий практическую направленность. Этот курс раскрывает логику языка, приобщает к нормам склонений, спряжения, словосочетания, развивает мышление и дар слова у школьника. Школьники должны понять роль языковых форм в передаче значений и общего смысла, поэтому изучение грамматики нужно начинать от текста, от предложения. Сам Ушинский все грамматические темы строит на обнаружении изучаемых форм в «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина и выявлении их функций. Так усваиваются значения падежных форм имен существительных, повелительного наклонения глагола и т. п. Речь учащихся должна развиваться на лучших образцах литературного языка, ее правильность обеспечивается грамматикой. К. Д. Ушинский предложил систему изложений и сочинений, высоко ценил самостоятельную речь детей: «Сочинения, если под ними разуметь упражнения дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т. е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз» (Соб. соч.: в 11 т. Т. 5. М., 1949. С. 333). Упражнения по языку должны быть разнообразны и взаимосвязаны. Орфографические умения и навыки ученый расценивал очень высоко: они должны быть прочно заложены на самых ранних ступенях обучения. В правописании он признавал роль правил, но высоко ценил роль общей языковой культуры.

В методике чтения К. Д. Ушинский разработал основы метода пояснительного чтения, тщательно отбирал классические тексты, но не увлекался принятой в то время вопросно-ответной методикой анализа содержания и языка прочитанного. Зато ввел в учебник «Родное слово» систему логико-стилистических упражнений, среди которых особенно ценил операцию сравнения, на ее основе строил беседы и рассказы.

К. Д. Ушинский ввел новую методику обучения грамоте – на звуковой основе, при сочетании аналитической и синтетической работы учащихся. Свой метод ученый назвал историческим, потому что он воспроизводил открытие звукового письма нашими далекими предками: в слове выделялись звуки, они обозначались буквами. Умение читать было у него вторичным, оно следовало за письмом. Такая логика была отвергнута его продолжателями.

Но основа метода была подхвачена, получила название звукового аналитико-синтетического метода и с модификациями применяется и поныне.

Яркий след в методике родного языка оставил Лев Николаевич Толстой. Великий та-

лант, он в педагогической деятельности проявил себя как философ, мыслитель. Он создал свой метод обучения грамоте – слуховой и составил «Азбуку» в 4 книгах (1873), которую неоднократно называл главным делом своей жизни (13 лет работы!). Для «Азбуки» он написал более 600 рассказов, многие из этого наследия и теперь переиздаются и составляют фонд чтения младших школьников, их нравственное содержание оказало благотворное влияние на несколько поколений молодых людей. Он сам работал учителем в Яснополянской начальной школе, сам вводил методику свободного воспитания. Он создал творческое направление в развитии речи учащихся. О пробуждении духовных сил школьников, их творческом взлете он писал в статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Л. Н. Толстой писал: «Я не могу войти в школу... чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского и как бы узнать, кому что нужно» (Азбука. Новая азбука. М., 1978. С. 8). Современная «педагогика ненасилия», творческие методики своими корнями уходят в богатейшую кладовую идей, замыслов, начинаний этого необыкновенного человека.

Конец XIX и начало XX в. – это время необычайного подъема творческой мысли в педагогике и в методике русского языка.

Создаются новые программы и учебники для разных типов школ и для разных концепций обучения. У учителя был огромный выбор учебников; по данным Н. М. Соколова и Г. Г. Тумима за 1913 г., выбор «Букваря» был обеспечен не менее чем 100 вариантами для различных типов школ, регионов, методических концепций – методов обучения грамоте, для разных родных языков России. Это разнообразие в какой-то степени отразила книга «От Азбуки Ивана Федорова до современного букваря», вышедшая в 1974 г. – к 400-летию первой печатной азбуки в России.

В эти десятилетия особенно глубокий след в методике оставили:

- И. И. Срезневский, обосновавший цели и содержание учебного предмета «Русский язык» в народной начальной школе;
- Д. И. Тихомиров – автор и издатель целого семейства учебников русского языка, написавший методическое пособие для учителей «Чему и как учить на уроках русского языка»;
- И. И. Паульсон – автор многих учебников, составитель книг для чтения;
- И. А. Корф – разработчик нового варианта методики обучения грамоте;
- Н. В. Бунаков – учитель учителей, методист и учитель, разработчик методики развития речи учащихся;
- А. Я. Острогорский – автор-составитель лучших литературных хрестоматий «Живое слово»;
- А. Д. Алферов – теоретик методики, автор фундаментального труда по методике;
- В. П. Шереметевский – страстный оратор, выступивший в защиту живого слова в школе, критик устаревших методик;
- Ц. П. Балталон – возглавивший новое направление в литературном образовании школьников, разработавший методику самостоятельного выбора книг учениками, внеклассного чтения;
- В. П. Вахтеров – создатель новой педагогики, автор одной из лучших хрестоматий «Мир в рассказах для детей».

В эти счастливые десятилетия (до 30-х годов XX в.) А. М. Пешковский создал учеб-

ник для начальных классов «Наш язык» (1923), Н. П. Шапошников – методику обучения грамоте «Живые звуки», по которой школьники сами составляли букварь; С. И. Абакумов написал книгу «Творческое чтение»; в эти годы вера в творческие возможности школьников достигла высокого уровня.

В сферах научной методики идут дискуссии по поводу выбора лингвистической основы школьного курса между сторонниками логико-грамматического и формального направлений, в области методики орфографии – между сторонниками грамматического и антиграмматического направления, в области чтения – между сторонниками объяснительного чтения и так называемого воспитательного чтения. Успешно формируется методика развития речи, творческие работы становятся обычным делом в школе. Н. М. Соколов делает попытку подчинить целям развития речи все виды занятий по родному языку. Эти 70 лет составляют гордость методики русского языка, они дают блестящий пример нашим современным методистам.

В первые три десятилетия XX в. активно работали в методике выдающиеся лингвисты – В. И. Чернышов (обосновал теорию выразительного чтения), Л. В. Щерба (изучал методологию методики, руководил созданием учебников русского языка), А. В. Миртов (развитие и культура речи), М. В. Ушаков (методика орфографии), М. А. Рыбникова (методика литературного чтения), К. Б. Бархин (творческая деятельность школьников в области речи), Е. Е. Соловьева (драматизация, речь, чтение, хрестоматии «Родная речь»), П. О. Афанасьев (общие теоретические основы методики русского языка).

В начале XX в. появились первые целостные курсы методики для учительских семинарий и для вузов: Н. К. Кульмана (1916), Н. С. Державина (1917), П. О. Афанасьева (1923), С. П. Редозубова (1947), П. Н. Каноникина и Н. А. Щербаковой (1947), Н. С. Рождественского и В. А. Кустаревой (1965) и др. Их структура становится традиционной и сохраняется поныне: научные основы методики – обучение грамоте – чтение, основы литературы – грамматика, методика изучения языковой теории – обучение правописанию – развитие речи учащихся – внеклассная работа. В 3-м издании «Методики русского языка» А. В. Текучева (1980) был помещен «Именной указатель» методистов русского языка от Буслаева до наших дней с перечнем опубликованных трудов. В 1988 г. вышел первый «Словарь-справочник по методике русского языка», в котором собрана и истолкована терминология. Таким образом, курс методики русского языка приобрел черты системности.

История методики начального обучения XX в. оценивается неоднозначно. С одной стороны, отмечается прожектерство 20-х годов (исключение грамматики из программ и учебников, отказ от правил в обучении правописанию и резкое падение грамотности детей, так называемые комплексные программы, низкий уровень культуры речи, нехватка учителей достаточно высокой квалификации), отказ от разноуровневого обучения, т. е., по существу, ориентирование на «усредненного» ученика. Вряд ли можно мириться и с полным единообразием программ и учебников для всей необъятной России и общим застоём в развитии. Все это – отрицательные показатели.

Но нельзя не видеть и существенных сдвигов к лучшему. Методика окрепла в научном отношении: определились ее связи с дидактикой и особенно с педагогической психологией. Существенно повысился научно-лингвистический уровень программ и учебников русского языка и литературы, в 60-е и в 80–90-е годы особенно. Несмотря на официальное единство программ, с 50-х годов и поныне возникают их новые варианты, с конца 50-х годов возникают новые направления: программы и учебники дидактической школы Л. В. Занкова, на-

учной школы Д. Б. Эльконина, эксперименты, основанные на введении понятия фонемы, П. С. Жедек, продолженные В. В. Репкиным. Опираясь на идеи А. М. Пешковского, Т. Г. Рамзаева разрабатывает единую систему изучения всех сторон языка. Она обращает внимание на связь между лексикой, фонетикой, грамматикой, орфографией, развитием и культурой речи, находит оптимальное соотношение теории и практики. Созданные ею в конце 60-х годов учебники «Русский язык» вот уже 30 лет используются в школе. Систему принципов обучения родному языку разработала Л. П. Федоренко.

Достойное место в системе обучения школьников родному языку заняло развитие речи, понимаемое в широком смысле – как овладение произносительной стороной языка, его фонетикой и графикой, всеми богатствами лексики, морфемики, морфологии, синтаксиса. При этом целью является овладение навыком, автоматизмом прагматики языка. Все более и более укрепляются в школе позиции теории речевой деятельности, лингвистики текста, теории типов речи и жанров. Владение речью, устной и письменной, признается основной прагматической задачей курса родного языка.

Усиление позиций речи в филологическом образовании школьников явилось одной из причин возрождения риторики в доступных элементах, нередко – под названием «детской риторики» (Т. А. Ладыженская и ее научная школа). Риторика связывает теоретическое изучение языка, общее культурное развитие учащихся с потребностями общения, убеждения словом, монолога и диалога. Это поиск оптимальных алгоритмов общения в современных условиях.

Новым направлением стало также исследование речи детей дошкольного и школьного возраста. В этой области крупнейшим исследователем был А. Н. Гвоздев (1892–1959). Он описал процесс овладения детьми произносительной стороной речи, лексикой и особенно грамматическим строем речи, установил периодизацию в речевом развитии, создал основу для методики обучения. У него были последователи: М. П. Феофанов, исследовавший синтаксические связи в речи младших школьников в 50-е годы, С. Н. Цейтлин, изучавшая речевые ошибки. В 70-е годы исследовалась речь шестилетнего ребенка группой «Речь» под руководством Т. А. Ладыженской.

Методике правописания посвящены исследования Н. С. Рождественского (1892–1981). Его взгляды отражены в монографии «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания». Долгие годы он, как автор учебника «Русский язык», определял традиционное направление в теоретической и практической методике.

В области методики чтения и литературы после нескольких десятилетий недооценки классических произведений наблюдается все усиливающаяся тенденция повышения интереса к классике, особенно в трудах Е. Е. Соловьевой (1869–1945), автора-составителя «Родной речи» в 4 книгах, М. С. Васильевой, М. И. Омороковой и др. В конце 80-х годов созданы хрестоматии «Родная речь» М. В. Головановой, В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой. В этой книге реализованы принципы и методические установки литературного чтения: показано развитие литературы в России, творчество крупнейших поэтов и писателей представлено подборками их произведений, введены литературоведческие понятия и пр., а также произведения некоторых забытых писателей. Заслуживают внимания и экспериментальные курсы, например курс мировой литературы Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тмарченко и их учебники «Глаголь и Добро», которые резко выделяются высоким уровнем трудности. Необычной широтой охвата материала: от мифологии Древней Греции до древнеиндийского эпоса «Рамая-

на» и «Махабхарата». Этот курс вышел под грифом «Книги – для гуманитарных школ».

В 60–70-е годы произошло теоретическое становление и – частично – практическое внедрение методики в системы внеклассного чтения учащихся. Эту идею выдвинул в начале века Ц. П. Балталон, но решение проблемы стало возможным значительно позже в трудах Н. Н. Светловской, О. В. Джежелей и других. Н. Н. Светловская выдвинула задачу воспитания, формирования маленького читателя, она разработала программу читательских умений. Вопрос был поставлен так, что самостоятельность чтения понималась как главная задача. Отсюда всего шаг до умения выбрать книгу, ориентироваться в море книг и в каждой отдельной книге на основе «чтения-рассматривания». Предложенная система поддерживалась изданием библиотечек младшего школьника. К сожалению, реализация этих смелых замыслов сдерживалась бедностью школьных библиотек: та же трагедия, которая препятствовала осуществлению идей Балталона.

В методике обучения грамоте к 60-м годам назрел критический взрыв, направленный против официальной методики – звукового аналитико-синтетического метода в исполнении С. П. Редозубова (так называемый букварь АПН РСФСР). С критикой выступили Д. Б. Эльконин, создавший к концу 60-х годов свой букварь и методику обучения чтению; П. А. Грушников, А. В. Янковская, А. Лемени-Македон и др. Критика ускорила поиск: к концу десятилетия А. Ф. Шанько выступил с обоснованием звукослоговой методики учителя Ильюкевича, в 1969 г. появляется первый, экспериментальный вариант «Букваря» В. Г. Горещкого, В. А. Кирюшкина и А. Ф. Шанько, используемый в школе поныне (также в варианте «Азбуки»). К началу 90-х годов появились буквари В. А. Левина и В. В. Репкина, Н. В. Нечаевой, «Московский букварь», «Земский букварь», «Букварь-скороучка» В. Г. Горещкого с соавторами. Все буквари весьма отличаются один от другого, опираются на собственные концепции.

Следует добавить, что в XX в. получила весьма интенсивное развитие методика начального обучения русскому языку как неродному для так называемых национальных школ (Н. М. Шанский, Е. А. Быстрова, Е. И. Коток, Н. Б. Экба и многие другие).

Исторически сложился в русской начальной школе тесно спаянный цикл филологических предметов, или «Русская словесность». Он объединял все языковые предметы и умения – от элементарной грамоты до литературы и риторики, а иногда включал в свой состав иностранные языки, театр, музыку, изобразительное искусство и служил своеобразным центром всеобщей культуры.

Основные тенденции, определяющие развитие методики родного языка в начальных классах за последние десять лет:

1. Несомненное и существенное повышение научности и в содержании учебного предмета, и в психологической и лингвистической обоснованности методики.
2. Первые шаги разных уровней образования, нацеленного на индивидуальные возможности и интересы самого ученика.
3. Допущение в школу различных лингвометодических концепций, известный плюрализм программ, учебников и методов обучения при жестком соблюдении государственного образовательного стандарта.
4. Попытки создания реальных возможностей выбора школой, учителем программ, учебников и методов – методики.
5. Общее гуманитарное направление развития школы, методики, гуманный подход к

детям; отказ от политизированных, тенденциозных текстов в учебниках по языку и литературе, в дополнительных материалах.

6. Высокий эстетический уровень всех занятий и по языку, и по литературе, высокий уровень познавательных интересов и мотивации учения; ориентация на высокие классические образцы, на творческую деятельность детей, на связь языковых занятий с другими предметами.

Литература к разделу

Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественского. – М., 1965. – Раздел I: Общие вопросы методики. – С. 7–71.

Львов, М. Р. Общие вопросы методики русского языка / М. Р. Львов. – М., 1983.

Начальное образование в России. – М., 1994.

Ушинский, К. Д. Родное слово / К. Д. Ушинский // Пед. соч.: в 6 т. – М., 1989. – Т. 1.

Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании русского языка / К. Д. Ушинский // Пед. соч.: в 6 т. – М., 1989. – Т. 4.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте определения предмета, целей и задач методики обучения русскому языку как науки. Укажите специфику методики применительно к начальному образованию.

2. Охарактеризуйте учебный предмет «Родной язык (русский)» в начальной школе, в средней школе, в педагогическом колледже, в мире науки.

3. Ознакомьтесь со «Словарем-справочником по методике русского языка». Выберите примеры тех понятий, которые:

а) связывают методику с дидактикой (дидактико-методические) – не менее 10 понятий;

б) относятся к области преподаваемого предмета, к его теории и практике – не менее 10 понятий;

в) 10 таких понятий, которые связаны с процессом обучения непосредственно, с деятельностью учителя и учащихся, так называемой технологией обучения.

4. Подготовьтесь к устному выступлению (реферату) «К. Д. Ушинский о роли родного языка как источника духовного богатства человека».

5. Постройте модель, состав теоретического содержания курса русского языка и практических умений (навыков), которые с этим курсом связаны.

Литература для всех разделов

Учебники, пособия общего типа.

Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1992 (1-е изд. в 1844 г.).

Каноныкин, Н. П. Методика преподавания русского языка в начальной школе / Н. П. Каноныкин, Н. А. Щербакова. – 5-е изд. – Л., 1955.

Кустарева, В. А. Методика русского языка для школьных педагогических училищ / В. А. Кустарева, Л. К. Назарова, Н. С. Рождественский. – 2-е изд. – М., 1973.

Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. пединститутов / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – 2-е изд. – М., 1987.

Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М. Р. Львов. – М., 1999.

Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. М. Т. Баранова. – М., 1999.

Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. П. С. Рождественского. – М., 1965.

Редозубов, С. П. Методика русского языка в начальной школе: пособие для пед. училищ / С. П. Редозубов. – 5-е изд. – М., 1963.

Рождественский, Н. С. Методика начального обучения русскому языку: для фак. подготовки учителей начальной школы пед. институтов / В. А. Кустарева, Н. С. Рождественский. – М., 1965.

Русский язык в начальных классах. Теория и практика: пособие для студ. сред. пед. учебных заведений / под ред. М. С. Соловейчик. – М., 1997.

Соколов, Н. М. На уроках родного языка / Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим. – Пг., 1917.

Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе: учеб. для студ. фак. русского языка и литературы / А. В. Текучев. – 3-е изд. – М., 1980.

Ушинский, К. Д. Собр. соч.: в 6 т. / К. Д. Ушинский – М., 1988–1989.

Федоренко, Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку: пособие для студ. пед. институтов / Л. П. Федоренко. – М., 1964.

Раздел I

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Глава 1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ

Обучение грамоте как особая ступень овладения первоначальными умениями письма и чтения

Обучение грамоте как особое культурно-образовательное явление возникло в древнейший, еще доисторический период в жизни человечества сразу же вслед за появлением первоначальных видов письма, точнее, графических способов изображения каких-либо сообщений, сведений. Еще в эпоху родового строя у людей появилась потребность в речевом общении на расстоянии с закреплением его во времени.

Для этого люди придумывали разные способы реализации подобной потребности: записывали свои речевые сообщения, например, посредством связок из раковин разной величины и цвета, комбинировали узлы и сплетения из шнуров; делали зарубки и насечки на камне, на деревянных дощечках и палках, использовали графические начертания в виде рисунков, иероглифов, клинообразных знаков и, наконец, букв. Наиболее совершенными, удобными и экономными в передаче речевых сообщениях оказались буквенные знаки. Они легче запоминались и были более приспособлены как для записи, так и для чтения, расшифровки записанного.

Впервые буквенные знаки письма появились в странах Среднего Востока и Средиземноморья, народы которых пользовались языками семитской языковой группы (Сирия, Аравия, Финикия, Кипр, Сардиния, Сицилия, Карфаген). Через финикийцев, которые активнее других занимались мореходством и торговлей и поэтому чаще и больше других общались с разными странами и народами, алфавитное звукобуквенное письмо стало известно грекам. Знакомство греков с буквенно-звуковым письмом расширилось и углубилось посредством носителей арамейского языка (евреи, арабы), с которым пришли в другие страны многие древнебиблейские тексты, записанные буквенно-звуковыми знаками. Греки усвоили не только идею буквенно-звукового письма, но и внесли в него немало усовершенствований – ввели для обозначения гласных звуков специальные буквы (в семитском письме они отсутствовали), придумали буквы для обозначения звуков, специфических для греческого языка.

Буквенно-звуковое алфавитное письмо от греков узнали римляне, славяне и другие европейские народы. Каждый из них, не меняя греческой алфавитной и отчасти графической основы букв, приспособлял буквенно-звуковые обозначения к особенностям своих языков.

В 863 г. н. э. монахи-просветители Кирилл и Мефодий создали на греческой основе первый упорядоченный славянский алфавит. Они дали начало славянскому книгописанию, перевели на славянский язык с греческого многие церковно-богослужебные книги.

Попутно заметим, что в некоторых научных источниках встречаются утверждения, что славянское слово *буква* этимологически связано со словом *бук* – дерево, из которого чаще всего изготовляли дощечки для письма.

Переведенные Кириллом и Мефодием на древнеславянский язык книги заложили основы формирования церковнославянского и старославянского литературного языка, способствовали развитию книгописания, т. е. книжного и библиотечного дела.

С XI в. центром славянской письменности становится Киевская Русь. Соответственно она оказывается и центром обучения грамоте на церковнославянском языке. Последнее сводилось к изучению буквенных знаков славянского алфавита и обучению чтению церковнославянских текстов. Какая-то меньшая по численности часть людей, обучившихся чтению, продолжала учение по овладению умением письма. Такого рода практика, когда обучение грамоте в основном затрагивало обучение чтению большей части учеников, а обучению письму удавалась значительно меньшая часть наиболее способных учеников, сохранялась многие столетия в практике обучения грамоте.

Долгое время, несколько столетий, обучение грамоте составляло содержание всей школьной учебы детей, т. е. все школьные годы посвящались обучению грамоте, да еще Закону Божию и частично цифири, арифметике.

Постепенно в образовательных системах России, как, впрочем, и в других странах, обучение грамоте выделилось в особый этап школьной учебы ребенка. Этот этап был предназначен не только для того, чтобы обучить начинающего ученика элементарному чтению и письму, но и для того, чтобы ввести его в новую сферу жизни и обеспечить полноценную школьную жизнь, заложить прочный фундамент для успешного овладения всеми другими учебными предметами в начальных и последующих классах. Таким образом, обучение грамоте превратилось в своего рода стартовый этап в овладении ребенком всей школьной премудростью. «Сперва аз да буки, а там и науки» – таким запечатлен в русской пословице народный взгляд на фундаментальную значимость обучения грамоте. «Грамота, как знание, – писал Константин Дмитриевич Ушинский, – есть необходимое начало всякого правильного образования».

Задачи, стоящие перед обучением грамоте

Независимо от продолжительности этапа обучения грамоте (а в разных системах она неодинакова), независимо от того, какие дети собрались в классе – совершенно не умеющие читать или, напротив, знающие все буквы и даже умеющие читать, – в ходе обучения грамоте решается значительное число серьезных и глубоких по своим воспитательным и образовательным последствиям задач. Они одинаково существенны для разных по дошкольной подготовке детей. Начало школьной учебы знаменует собой наступление качественно нового периода в развитии и воспитании ребенка. Еще выдающийся русский физиолог Иван Михайлович Сеченов отмечал, что «главными определителями умственного развития становятся те умственные перевороты, которые происходят в голове ученика, когда его обучают искусству говорить, читать и писать». У ребенка, приступившего к школьному обучению, происходит интенсивное формирование важнейших новообразований – произвольности психических процессов, саморегуляции поведения, ускорения социализации всех личностных качеств и, главное, коренного изменения взгляда и отношения к тому, что является привычным, знако-

мым и хорошо освоенным, – языку и речи.

Вхождение начинающего ученика в новую для него и обширную область познания и развития – изучение родного языка составляет стержневую и главенствующую задачу обучения грамоте.

Родной язык представляет собой наиболее ценный в образовательном, воспитательном и развивающем отношении учебный материал, позволяющий результативно и положительно решать множество задач, приходящихся на самый первый период школьного обучения.

Помимо устных видов речевой деятельности – слушания и говорения, которыми дети, приходя в школу, уже в основном владеют, но которые требуют дальнейшего и всемерного совершенствования, ученики приступают к освоению новых, письменных, видов речевой деятельности – чтению и письму, начинают осознанно пользоваться ими при изучении решительно всех других учебных предметов, при знакомстве с книгами и периодикой и т. д.

Обучение грамоте выступает в качестве введения ученика в систематическое изучение русского языка – этого, по афористическому определению основоположника отечественной научной методики и педагогики начального обучения Константина Дмитриевича Ушинского, «предмета главного, центрального, входящего во все другие предметы и собирающего в себе их результат».

Учебно-методический комплект по обучению грамоте

Русский язык как учебный предмет, уже начиная со своей стартовой ступени в форме обучения грамоте, предстает в своих главных качествах и свойствах в материалах первого школьного учебника ребенка – букваря или азбуки и в относящихся к ним учебных пособиях, в совокупности с методическим руководством составляющих учебно-методический комплект (УМК) по обучению грамоте. От выбора наиболее удачного из них во многом будет зависеть результативность процесса обучения грамоте. В это время ученики обращаются к основным сторонам языка – слову, его звуковому, фонетическому, смысловому, лексико-семантическому, грамматическому, правописному устройству и речевой предназначенности. В ходе обучения грамоте происходит интенсивное формирование механизма управления речью и контроля над ней, которые осуществляются посредством приема акустических сигналов и речедвижений, производящих акустический эффект. Это формирование протекает через улавливание слуховых и речедвигательных сигналов, аналитическую оценку того, что производят «речедвигательный и слуховой анализаторы и подключающийся к ним во время чтения и письма зрительный анализатор. Все это вместе взятое отражается на развитии фонематического слуха как важнейшего речевого свойства, совершенствующегося при активности речевых кинестезии (в переводе с греч. – двигаюсь)», которые «поступают не только от органов речи, но и от множества мышц, не выполняющих собственных речевых движений» (Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. С. 65).

Во всех видах занятий по обучению грамоте ведущее место и предпочтение надо отдавать таким материалам и методическим приемам, которые способны открыть простор для возможно полного и активного проявления речемоторного и слухового факторов. Они более всего влияют на развитие фонематического слуха и определяют успешность формиро-

вания речевого механизма в целом, каждого из ведущих видов речевой деятельности, активизируют выработку внутренней речи, содействуют формированию способности к осуществлению внутреннего плана действий, который особо важен при порождении какого-либо высказывания в устной или, что сложнее, в письменной форме речи.

Следовательно, одной из центральных задач обучения грамоте становится не только научение детей элементарному чтению и письму, умению сосредоточенно слушать и содержательно говорить, но и формирование фонематического слуха, т. е. способности выделять в своей и чужой речи звуки-фонемы, звуки-смыслоразличители, устанавливать порядок следования их друг за другом в слове, различать фонемы гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие, овладевать умением выделять в речи предложения – эти носители законченных мыслей, вычленять в тексте отдельные, завершенные в смысловом отношении части, усваивать некоторые грамматико-правописные и орфоэпические правила, уточнять и пополнять запас слов и наблюдений над разными сторонами языка и тем самым подпитывать то, что именуют «даром слова».

Особую заботу учителя при обучении грамоте составляет научение детей письму. Последнее представляет собой сложный вид языковой коммуникации. Знаменательно, что гениальный психолог и педагог Лев Семенович Выготский называл письмо алгеброй речи.

Нередко письмо, обучение ему сводились во многих системах обучения грамоте в основном к выработке у детей каллиграфических умений. Подобная картина наблюдается и в наши дни. Понятно, что неокрепшая детская рука, неразвитость мелкой мускулатуры кисти ребенка крайне осложняют детям быстрое овладение технической стороной письма и становятся реальным тормозом на пути освоения учениками письма как средства языковой коммуникации, позволяющего оформлять в письменной форме какие-то сообщения, сведения, запечатлевать на бумаге наблюдения, просьбы, предложения и т. п.

Это требует от учителя привлечения таких приемов, выбора таких подходов, которые способствуют скорейшему усвоению учениками технической стороны письма, сопутственно с формированием умений одновременно с начертанием буквенных знаков обдумывать, какие слова лучше отобрать, чтобы они точно, полно и убедительно выражали мысли, оформляли их в предложения, соотношались с правилами орфографии и пунктуации.

Немаловажные задачи, решаемые при обучении грамоте, составляют те, что относятся к пропедевтическому прояснению вопросов грамматико-орфографического, орфоэпического порядка, насыщения занятий познавательными материалами, относящимися к разным сторонам жизни людей и общества, растительного и животного мира, деятельности человека, его труда, бережного и рачительного отношения к природе, ее обитателям, к окружающей среде.

Льву Николаевичу Толстому принадлежит выдвижение задачи насыщения учебников типа букварь (азбука) такими материалами, которые давали бы детям «первые поэтические впечатления».

Задача «научить детей учиться» (К. Д. Ушинский) относится к числу особо важных направлений в работе, проводимой в период обучения грамоте. Это направление складывается из каждодневных усилий учителя, прилагаемых им для формирования у своих воспитанников умения осознанно и быстро включаться в возможно полное восприятие устного сообщения самого учителя или ответа соклассника, умения без всяких отклонений и отвлечений сосредоточиваться на выполнении учебного задания, соотносить темп его выполнения со временем, отведенным для его осуществления, умения рационально использовать тетрадный

лист либо для записи упражнения или ответа на вопрос, либо для выполнения рисунка или какой-нибудь схемы. Особо важно научить детей производить мысленную упреждающую «прикидку» плана выполнения задания, в частности в виде установления так называемых «смысловых вех» (с чего начну свой ответ или письмо, что скажу затем, чем продолжу, как закончу и т. д.).

Итак, период обучения грамоте представляет собой чрезвычайно ответственный, стартовый этап в начавшейся школьной жизни ребенка, этап, призванный решить много задач, фундаментальных по своей значимости, решение которых существенно облегчает последующую школьную учебу ученика.

Методы обучения грамоте, их классификация

За более чем трехтысячелетнее существование письменности на Земле и порожденное ею не менее давнего обучения грамоте, за более чем тысячелетнее существование славянской письменности и связанного с нею обучения русской грамоте было открыто великое множество самых различных способов обучения: с одной стороны, обучения расшифровывать, читать зашифрованные, закодированные буквенными знаками устные формы речи, с другой – обучения фиксировать, кодировать, записывать теми же буквенными знаками разные формы устной речи.

Процесс появления различных новых подходов, способов и приемов обучения чтению и письму наблюдается и в наши дни, будет это происходить в ближайшем и отдаленном будущем. И естественно, что для каждого, кто профессионально связан с обучением грамоте, нужно хорошо ориентироваться в море-океане различных способов и приемов обучения грамоте. Это поможет избежать простого повторения найденного ранее, исключить этически неприятные случаи выдачи того, что было когда-то известным, за якобы вновь открытое.

Ориентировка в том богатстве, которым располагает мировая и отечественная методика обучения грамоте, позволит, во-первых, по-хозяйски, но критически и творчески подойти к успешному использованию и развитию того позитивного, что хранит методическое наследие, во-вторых, ускорит распознавание явно бесперспективных путей в поиске нового в обучении грамоте, в-третьих, поможет избежать неудачного выбора учебников и пособий для учеников своего класса, облегчит выбор действительно нужного, рационального и эффективного учебно-методического комплекта (УМК).

Рациональной и плодотворной ориентировке в методах обучения грамоте может помочь классификация известных способов и подходов в этой области школьного дела.

Прежде всего все известные и вновь возникающие системы обучения первоначальному чтению и письму можно классифицировать по тому, что они избирают в качестве начального момента, который становится стартовым в организации занятий. Это может быть **б у к в а , з в у к , с л о г и л и ц е л о е с л о в о , п р е д л о ж е н и е , т е к с т .**

Соответственно системы обучения грамоте могут быть подразделены на **б у к в е н - н ы е , з в у к о в ы е , с л о г о в ы е , ц е л ы х с л о в .**

Отталкиваясь от одного из этих исходных моментов, можно далее пойти различными путями, подключить разные виды деятельности – от начального элемента до того целого, в котором он составляет его (целое) с другими ему подобными элементами: так образуются **с и н т е т и ч е с к и е м е т о д ы , и л и с и с т е м ы ,** обучения грамоте.

Если мы наблюдаем обратный путь – от целого к его исходному элементу, то это будут аналитические методы, или системы, обучения грамоте.

При объединении, соединении, переплетении, тесном и постоянном взаимодействии названных выше путей и видов деятельности образуются аналитико-синтетические методы, или системы, обучения грамоте.

В рамках каждого из названных направлений, точнее – систем, работа могла быть построена так, что чтение шло впереди письма, и, наоборот, письмо упреждало чтение; распространены совмещения обучения этим двум видам письменной речи, нераздельность обучения им.

Соответственно разные системы обучения грамоте можно классифицировать еще по одному основанию – соотносительной очередности чтения и письма. Это такие способы: чтение-письмо, письмо-чтение и комбинированный способ, когда обе разновидности письменной речи переплетаются и соединяются.

Глава 2. ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

История методов обучения грамоте

Прежде чем кратко осветить историю методов обучения грамоте, надо сделать некоторые терминологические пояснения. В строгом и прямом значении слово *метод* обозначает способ, путь теоретического или практического осуществления чего-нибудь. В дидактике метод определяется как способ познавательной деятельности учителя и учащихся, направленный на выполнение задач образования. И дидактика устанавливает ведущие методы обучения. К ним относятся рассказ, беседа, объяснение, самостоятельное изучение, наглядность и др. С давних пор в методике начального обучения все, что относилось к обучению грамоте, именовалось термином *мѣтод* (в старину употребляли словоформу с иным ударением – *мето́да*). Однако правильнее говорить, если речь идет об обучении грамоте, не о методе, а именно о *системе занятий*, системе, которая реализуется с помощью разных дидактических методов – и беседы, и рассказа учителя, и самостоятельной деятельности учеников, и использования средств наглядности и т. д. Такое терминологическое разграничение не только существенно потому, что каждый из названных терминов (*метод* и *система*) охватывает различные явления, но и значимо из-за того, что позволяет знания о методах обучения, почерпнутые в источниках по дидактике, включать в работу, использовать в методическом их преломлении. При этом данные дидактики о методах могут быть взяты в любой из трактовок и классификаций методов, вплоть до новейшей из них, выдвинутой академиками М. Н. Скаткиным и И. Л. Лернером. Все это открывает широкие возможности по совершенствованию и дальнейшему развитию различных систем обучения грамоте.

Попутно заметим, что еще в начале XIX в., когда создавался Царскосельский, или Александровский (или Пушкинский), лицей, И. Л. Жуковский подготовил «Постановление о Царскосельском Лицее», где в главе IV «Способ учения» в § 36 писал следующее: «Главное

правило доброй метóды или способа учения состоит в том, чтобы не затемнять ум детей посторонними изъяснениями, но возбуждать собственное его действие».

В противном случае, когда система занятий толкуется как метод обучения, многое из установленного дидактикой отсекается и отбрасывается от «метода обучения грамоте», а это суживает сферу образовательно-развивающего воздействия последнего на учеников.

К общедидактическим методам могут присоединяться узкоспецифические, присущие только определенной учебной дисциплине, например: работа с разрезной азбукой, проведение звукобуквенного и слогового анализа и других методов при обучении грамоте.

Однако в последующем изложении авторы, отдавая дань традиции, будут употреблять термин **м е т о д**, разумея при этом под ним **с и с т е м у з а н я т и й**.

Буквослагательный метод

Итак, самым древним методом (т. е. системой занятий) обучении грамоте, зародившимся еще в странах – прародительницах письменных знаков – букв, был **б у к в о с л а г а т е л ь н ы й**. Он отличался невероятной живучестью и долгожительством. Интересно в этом отношении суждение знаменитого русского историка И. Б. Забелина, который в своей статье «Домашний быт русских царей прежнего времени» (Отечественные записки. 1854. № 12. С. 88–91), касаясь вопросов школьной учебы, отмечал, что многие русские люди от низших до наивысших социальных слоев проходили «курс грамотности по самой древней ее методе», которая сложилась в конце X – начале XI в., в эпоху крещения Руси, а затем «как нечто неприкосновенное свято сохранялась в течение семи столетий и сохраняется даже теперь у большей части простого народа как самый обыкновенный домашний курс обучения». Забелин замечал, что первоначально эта система имела целью обучение церковнослужителей и потому ограничивалась затверждением букваря и необходимых в церковной службе часослова и псалтыря; со временем эта же система обучения в том же «первобытном составе от духовенства стала постепенно переходить в народ, в круг образования гражданского», где она «возводилась с тем же характером догматизма, непреложности и как нечто неприкосновенное». Еще одно интересное свидетельство, позволяющее живо представить себе эту древнейшую систему обучения грамоте, принадлежит величайшему русскому актеру М. С. Щепкину.

Рассказывая о первых годах своего детства [он родился в 1788 г.), когда его семья находилась в крепостной зависимости (от которой сам Михаил Семенович освободился только в 1822 г.), он вспоминает, что его отдали учиться ключнику (человеку, ведающему продовольственным частью хлебного магазина), служащему у помещика, которому принадлежала семья Щепкиных. В классе у ключника, кроме Миши, учились еще трое учеников – два мальчика, сыновья местного шинкаря (держателя питейного заведения), и одна девочка. Учился Миша «весьма легко и быстро». Как вспоминал впоследствии сам Щепкин: «Едва мне сравнялось шесть лет, как я уже всю премудрость выучил, то есть азбуку, часослов и псалтырь; этим обыкновенно тогда и оканчивалось все учение, из которого мы, разумеется, не понимали ни слова, а приобретали только способность бегло читать церковные книги... Оба брата (другие два соученика) учились очень тупо. Помню, что их драли немилосердно, хоть толку от этого не было никакого; я же, напротив, удивлял своею остротою, так что учитель не успевал задавать мне уроки».

Все обучение грамоте по буквослагательной методе предполагало прохождение ученика по четырем ступеням.

Первая из них заключалась в заучивании всех букв алфавита. Для этого в учебниках – букваре или азбуке первые страницы отводились для всех строчных и заглавных (печатных) букв кирилловского алфавита в их строгой алфавитной последовательности. После них следовало «впятословие» – так русские книжники и грамотеи называли алфавит, в котором буквы располагались в обратном порядке – с последней по первую, начальную «Аз».

Каждая буква кирилловской азбуки имела свое название, а именно:



Ученики обязаны были твердо заучить наизусть название каждой буквы и уметь безошибочно произносить его сначала строго в алфавитной последовательности, потом в обратном порядке и, наконец, вразбивку.

Когда учитель добивался такого положения дел, при котором каждый ученик был в состоянии произнести название любой показанной ему буквы, твердо усвоить алфавитный порядок в расположении букв, переходили ко второй ступени. Она состояла в обучении чтению слогов: сначала двухбуквенных, потом трехбуквенных и далее, вплоть до пяти- и шестибуквенных. Чтение слогов проходило так: сначала нужно было назвать первую букву слога, допустим «буки», затем присоединить к ней название второй буквы «аз». После этого произносился весь слог сразу, целиком – «ба». Ученику приходилось нелегко постигать эту премудрость превращения цепочки названий букв в определенное звуко сочетание наизусть, зазубривая последнее и связывая его с зрительно воспринимаемой комбинацией букв, входящих в слог. Понять, почему, предположим, «мыслете», «слово», «твердо», «аз», произносимые как отдельные слова, каждое из которых является названием отдельных, но разных

букв, образуют в результате слог *мста*, было крайне затруднительно.

Вся работа в классе по заучиванию и чтению слогов из столбиков слогов букваря проходила так. Учитель произносил название первой буквы, входившей в состав читаемого слога, а ученики хором и как можно громче вторили ему, глядя при этом в букварь и держа палец под буквой, переводили его от буквы к букве, а затем в завершение произносили слог целиком.

Народная память сохранила эту особенность обучения грамоте в давние времена, запечатлев ее в такой пословице: *Азбуку учат, во всю избу кричат*. А живую зарисовку этого общераспространенного явления дал наш русский писатель-классик И. А. Гончаров в своем романе «Обрыв»: «Из отворенных окон одного дома обдало его (Бориса Павловича Райского – одного из главных персонажей. – В. Г.) сотней звонких голосов, которые повторяли азы и делали совершенно лишнюю надпись на дверях: “Школа”» (Гончаров И. А. Собр. соч.: в 8 т. М., 1979. Т. 5. С. 185).

Выучивание слогов сменялось новой, т р е т ь е й , ступенью обучения по буквослагательному методу – обучением чтению отдельных слов. Попутно отметим, что в роли учителя (раньше случалось его называли *букварем* или чаще – *мастером грамоты*) зачастую выступал какой-нибудь отставной солдат, постигший грамоту за годы своей воинской службы, или кто-либо из священнослужителей местного храма и т. д.

Отдельные слова прочитывались по складам. Выглядело это так: в предъявленном, т. е. выбранном для чтения, слове надо было выделить первый слог и буква за буквой называть каждую из них в слоге, а затем произнести весь слог сразу, далее нужно было переходить к следующему слогу и проделать с ним ту же операцию, что и при чтении столбиков слогов. Так, к примеру, слово *грамотеи* читалось следующим образом: «глаголь», «рцы», «аз» = *гра*, «мыслете», «он» = *мо* = *грамо*; «твердо», «есть» = *те* = *грамоте*; «иже» = *грамотеи*.

Ч е т в е р т а я ступень состояла в чтении «по верхам», т. е. когда слова прочитывались сразу, целиком, без какого-либо выделения отдельных букв и слогов, т. е. так, как читает и современный человек, хорошо владеющий навыком чтения.

Обучение письму проводилось только с лучшими учениками. Видный русский методист, сподвижник К. Д. Ушинского Николай Александрович Корф свидетельствует: «В большинстве школ, в которых обучают грамоте по буквослагательному методу, умение писать считается какой-то высшей наукой, в тайну которой посвящаются только немногие лучшие ученики... Из десяти читающих мальчиков только один пишет» (Корф Н. А. Русская начальная школа // Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. 2-е изд. СПб., 1870. С. 140).

Буквослагательный метод страдал многими отрицательными и органически присущими ему недостатками, часть которых, и притом большая, усиливалась из-за низкого профессионального уровня большинства учащихся, т. е. мастеров грамоты, учителей. В их роли, как уже отмечалось, зачастую выступали отставные солдаты, которые в годы несения службы выучились читать, и церковнослужители, т. е. люди, которые специально для учения детей профессионально не были подготовлены, по сути дела были любителями, самодеятельными учителями.

Одним из самых очевидных недостатков буквослагательного метода была его большая продолжительность по времени, затягивавшаяся на два-три года. Правда, Л. Н. Толстой свидетельствует, что он знал немало дьячков, которые «выучивают по “буки-аз-ба” грамоте в

три месяца; умный отец или брат этим же способом выучивает гораздо скорее» (статья «О методах обучения грамоте» в журнале «Ясная Поляна», февраль 1862 г.).

Другой наиболее существенный недостаток этого метода состоял в том, что он обрекал учеников на механическое усвоение основных элементов грамоты – от заучивания букв до складывания слогов и слов, а также делал невозможным постижение тайны абстрагирования звука от названия относящейся к нему буквы, звукослогового звучания зрительно воспринимаемых букв, образующих слоги и слова. Эта тайна разрешалась путем долбежки и зуббирования множества складов и слов, помещавшихся в учебниках – букварях (азбуках).

Третий и, пожалуй, наиболее существенный недостаток, присущий буквослагательному методу, состоял в разрыве технической и смысловой сторон чтения, притом смысловая отходила на самые последние планы, фактически отдавалась на откуп самому учащемуся. Наиболее сообразительные из них, пристрастившиеся к самостоятельному чтению хорошей литературы, достигали значительных высот в самообразовании и овладении стоящими профессиями. Показательна в этом отношении судьба Максима Горького. Читать его обучил родной дед по буквослагательному методу (системе) обучения грамоте (далее он (она) будет обозначаться аббревиатурами *БСМОГ* и *БССОГ*), о чем поведал, став писателем, Алексей Максимович в своей повести «Детство». К счастью, внук деда Каширина сумел пристраститься к чтению подлинно художественных произведений. Их содержание не только превратило увлечение чтением в одно из главных занятий Алеши Пешкова, но стало мощным и чудодейственным средством самообразования и познания жизни, людей и человека, помогло Алеше выжить в тех крайне тяжелых условиях жизни, которые окружали его, не потерять веру в человека, обрести желание и силы пробиться к свету, к знаниям и стать впоследствии всемирно известным писателем.

Органический недостаток БСМОГ и методики, сориентированной на него, заключался в том, что в них фактически отсутствовала забота о возбуждении у учеников мотивации к учению. Мотивация, правда, была, но имела, так сказать, внешний характер в виде разного рода утешений и принуждений часто грубого физического порядка – побоев линейкой, стояния на горохе на коленях, порки розгами и др.

Все названные и другие недостатки БССОГ привели к тому, что постепенно, особенно в десятилетия, когда развитие промышленности, торговли и других сфер хозяйства потребовало во все больших количествах элементарно грамотных работников, БССОГ не смогла справиться с подобным, как выразились бы в наши дни, социальным заказом общества, ибо была приспособлена к обучению малочисленного состава учебных классов или групп.

Переход к звуковым методам

Обществу нужны были системы обучения грамоте, которые были бы рассчитаны на многочисленные по ученическому составу классы, и, конечно, такие пути формирования навыков чтения, которые способны были органически соединять в единое целое смысловую и техническую стороны этого процесса, требовали охвата обучением грамоте письма, улучшения качества начального обучения за счет подключения новых учебных предметов и повышения профессиональной подготовки учителей.

Нельзя не отметить, что БССОГ при всем ее консерватизме и догматизме не стояла на месте в абсолютно неизменном виде. Нет, на всем протяжении ее существования предпри-

нимались попытки внести определенные усовершенствования. Так, заметным шагом, относящимся еще к XV в., стало подключение к обучению грамоте иллюстративных материалов, которые от картинок к каждой букве в учебнике (букваре или азбуке) постепенно распространились на иллюстрирование букварных текстов, а церковные картинки постепенно заменились на светские.

Существенное улучшение было связано с включением обучения письму в качестве полноправного компонента системы обучения грамоте.

Заметной попыткой усовершенствовать БССОГ стал переход в обучении сразу к чтению и запоминанию слогов. В результате стараний многочисленных сторонников подобного подхода из этой системы выделилась отдельная, особая слоговая система обучения грамоте. Она была представлена в нескольких вариантах.

Определенное влияние на методику обучения грамоте по буквослагательной системе оказала первая реформа русской графики, предпринятая в 1710 г. Петром I. Тогда был создан гражданский шрифт, упрощавший начертания отдельных церковнославянских букв, исключены некоторые буквы кириллицы – «фита», «кси», «тек», «омега», «ижица». Была введена новая буква э (оборотное), чтобы отличать ее от йотированной е («есть»). Впервые были установлены прописные (большие) и строчные (малые) буквы. Попутно заметим, что в 1735 г. Академией наук была введена буква ѣ (и краткое), а в 1797 г. знаменитый писатель и историк П. М. Карамзин изобрел букву ё и употребил ее при печатании своих сочинений.

Итак, БССОГ свойственны органические недостатки, тем не менее утвердившаяся на их основе в методической литературе исключительно отрицательная оценка этой системы или метода не во всем объективна. В этой системе кроется и нечто положительное.

Прежде всего это относится к чрезвычайной простоте и ясности ее установлений. Той ясности, которая доступна и учащему, и учащимся, и их родителям. В самом деле, чтобы научиться читать, надо сначала твердо изучить буквы, затем научиться распознавать и произносить основные произносительные единицы, части, из которых складываются слова, – слоги, потом – слова и, наконец, предложения и тексты. При этом важно, чтобы слог в читаемом слове узнавался быстро и безошибочно, а слова читались сразу без каких-либо, даже кратковременных, задержек и пауз. Поэтому каждый элемент, относящийся к чтению, – буква, слог, слово – так тщательно отрабатывался с величайшей дотошностью, а регламентировалась эта отработка не затратами времени, а конечным результатом – к каждому последующему элементу можно было переходить только после того, как будет отшлифованы предыдущие.

В обучении одна из ведущих ролей отводилась громкому произнесению, чтению, т. е. приводились в активное состояние речедвижения, зрение и слух, что вкуче помогало лучше усваивать букварные материалы и в какой-то степени ослаблять действие недостатков, органически присущих буквослагательной системе.

Однако в тех вариантах системы, в каких она дошла до конца XIX – начала XX в., испытывав на себе и приняв немалое число усовершенствований, с которыми использовалась во многих русских, особенно сельских, школах, а также в семейном обучении, когда обучение письму стало неотъемлемой частью обучения грамоте, детальная и, в известной мере, дотошная отработка чтения громкого произнесения слогов, слов и текста благотворно сказывалась на грамотности письма и в определенной степени – на развитии памяти. Правда, в последнем случае большую роль играло и то обстоятельство, что в начальной школе конца XIX – первых двух десятилетий XX в. особое внимание уделялось заучиванию наизусть большого числа стихотворных и даже прозаических произведений.

В недрах БСМОГ зарождались зерна звуковых систем обучения. Появление в букваре (азбуке) картинок к каждой букве неизбежно наталкивало более-менее соображающего учителя на понимание того, что первая буква в слове – названии картинки обозначает соответствующий начальный звук этого слова. В уникальной историко-методической двухтомной монографии известного русского методиста Иосифа Ивановича Паульсона, посвященной истории методов обучения грамоте, приводится немало фактов, показывающих, как умными учителями вводились звукобуквенные приемы в систему буквослагательного обучения грамоте.

Самому значительному факту, показывающему, как могли появляться звуковые подходы в традиционной русской системе обучения грамоте, может служить «слуховой» метод, разработанный Львом Николаевичем Толстым и основанный на буквослагательном, народном, по утверждению писателя-педагога, методе обучения крестьянских детей. В «слуховом» методе Толстого можно найти все основные структурные элементы БССОГ, переплетающиеся с букво- и слухоразложением и букво-, звукосложением, столь характерным для многих звуковых систем обучения.

Событием качественного порядка стало появление в первой половине XIX в. в русской школе звуковых систем: сначала синтетической (В. Ф. Одоевский, Н. А. Корф), затем аналитической (В. А. Золотов, П. П. Мироносицкий), наконец, аналитико-синтетической (К. Д. Ушинский, П. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, В. А. Флеров и др.).

Звуковой метод обучения грамоте впервые возник в Германии (1527). Его первооткрывателем стал В. Икельзамер. Обучение грамоте начиналось с выработки у детей умения выделять звуки из речи. Но только в конце XVIII в., благодаря немецкому педагогу Г. Стефани, звуковая система стала распространяться в Европе. Он разрабатывал приемы звукового синтеза. Одновременно совершенствовался звуковой анализ, его связывают с именем француза Ж. Жакото. Обучение строилось так. Брели предложение из художественного произведения, дети со слов учителя выучивали фразу наизусть. Сначала выделяли гласные звуки, так как их можно тянуть. Заучивали слова, в которых изучаемый звук стоит в начале, в середине, в конце слова. Результаты, т. е. чтения слов и текста, добивались ценой многократных повторений. Обучение письму шло параллельно обучению чтению. Письменная часть урока завершалась тем, что ученики писали по памяти. Особенное внимание уделялось каллиграфии, четкости письма.

В России разработчиком звуковой методики стал В. Золотов, но более всего – К. Д. Ушинский, назвав ее методом историческим: дети сами как бы «изобретали» буквы: письмо шло впереди чтения.

Естественной ступенью в развитии методики на звуковой основе стало появление аналитико-синтетической деятельности учащихся: слова и текст расчленялись на слоги и звуки, а в произношении и на письме из них опять строили слова и их сочетания. Аналитико-синтетическому методу суждено было занять магистральную позицию в совершенствовании методики обучения грамоте в трудах Н. А. Корфа, В. И. Водовозова, И. И. Паульсона и других, а в XX в. – С. П. Редозубова, А. И. Воскресенской, Л. К. Назаровой, В. А. Кирюшкина и др.

Все эти и другие (например, система целых слов) системы не были отгорожены друг от друга непроницаемыми барьерами, между ними происходили прямые или скрытые взаимосвязи, взаимовлияния, взаимопроникновения отдельных подходов и элементов, заимствования и т. д. Время от времени между сторонниками различных систем разгорались жаркие дискуссии. В их ходе уточнялись, оттачивались принципиальные основы той или иной системы обучения грамоте, иногда выявлялись новые оригинальные системы обучения грамоте.

Глава 3. СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

Выбор методики

В наши дни почти все известные УМК по обучению грамоте декларируют свою приверженность к звуковым методам, ибо отправным и структурирующим элементом в них избирается изучение звука, звуковой формы слов. В качестве основных подходов к выделению, а затем и изучающему рассмотрению речевых звуков намечается аналитический, синтетический путь или чаще всего соединенное аналитико-синтетическое рассмотрение характерных качеств и признаков, присущих отдельным звукам и их комплексам, образующим слоги и слова.

В процессе исторического развития методики обучения грамоте отстоялся ряд фундаментальных моментов и позиций, которые в той или иной форме, временных рамках, подборе материалов и средств работы с ними обнаруживаются почти в любой системе обучения грамоте.

Одни из этих позиций относятся к структурной организации всего процесса обучения грамоте в целом и в его ведущих направлениях формирования умений и навыков первоначального чтения и письма, развития и совершенствования устных форм речи – определения основных ступеней (этапов, периодов) работы, их содержания и затрат времени, нужного для полного освоения детьми программного материала.

Другие позиции связаны с установлением, рассмотрением и детализацией конкретно-методических способов отработки того материала, который «привязан» к каждому из этапов обучения.

Третьи позиции определяют и освещают возможности применения наиболее значимых и ценных дидактических средств и т. д.

Действующая в настоящее время официальная (и потому стабильная) учебная программа по русскому языку для начальных классов, составной частью которой является курс обучения грамоте, может быть реализована посредством различных систем занятий по усвоению детьми программных требований, предъявляемых к обучению грамоте.

Добукварный период

В каждой системе обучения грамоте почти без каких-либо исключений выделяется особая подготовительная ступень (нередко ее именуют добукварным этапом или периодом). Она предназначена для более детального (в сравнении с тем, что происходило во время зачисления детей в школу и при комплектовании коллектива класса) знакомства учителя со своими учениками, сообщения учителем своим питомцам требований школьного распорядка жизни, поведения в классе, правил посадки за партой, держания ручки, карандаша, расположения тетради и т. д.

Особое внимание учителя обычно приковывается к более точному выявлению начального уровня развитости устных форм речи у каждого ученика, особенно слушания и, конечно, говорения. Проводятся самые первые упражнения по формированию у детей практических представлений о речи, предложении, слове, иногда – о тексте, звуках речи.

В рамках некоторых систем обучения на подготовительной ступени рассматриваются

(изучаются) несколько гласных звуков и их букв. Есть системы, где в число последних включаются все гласные буквы, даже йотированные. Правда, они берутся только в той функции, когда служат способом графического обозначения гласного звука и одновременно указания на то, что согласная буква, предшествующая йотированной гласной букве, обозначает мягкий согласный звук.

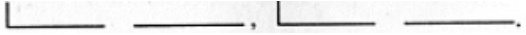
Звукослоговые схемы, схемы буквенные, звуковые

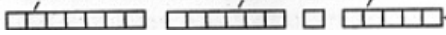
Особо подчеркнем, что усвоение детьми новых для них терминов и стоящих за ними явлений (*речь, язык, слово, слог, звук, текст, буква*) осуществляется на уровне первичных и общих представлений.

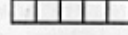
В этом ученикам может оказать заметную помощь наглядность, особенно графическая, в виде схем, которые известны издавна, но довольно широкое распространение получили в современном школьном обучении. Напомним те из них, которые чаще других применяются на уроках обучения грамоте.

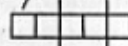
 Предложение независимо от количества слов: *Мальчик пришел из школы радостным.*

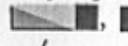
 Предложение с выделением входящих в его состав слов: *Дети смотрят телепередачу.*

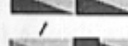
 Предложение, одно из слов внутри которого пишется с заглавной буквы: *Вова читает, Маша слушает.*

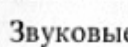
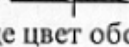
 Предложение с выделением каждого слова и букв в словах: *Девочка играет в куклы.*

 Отдельное слово с указанием количества и порядка входящих в его состав букв: *ручка.*

 Отдельное слово с указанием букв, слогов и ударения: *азбука, астра.*

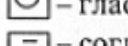
 – мел, стол.

 – голуби

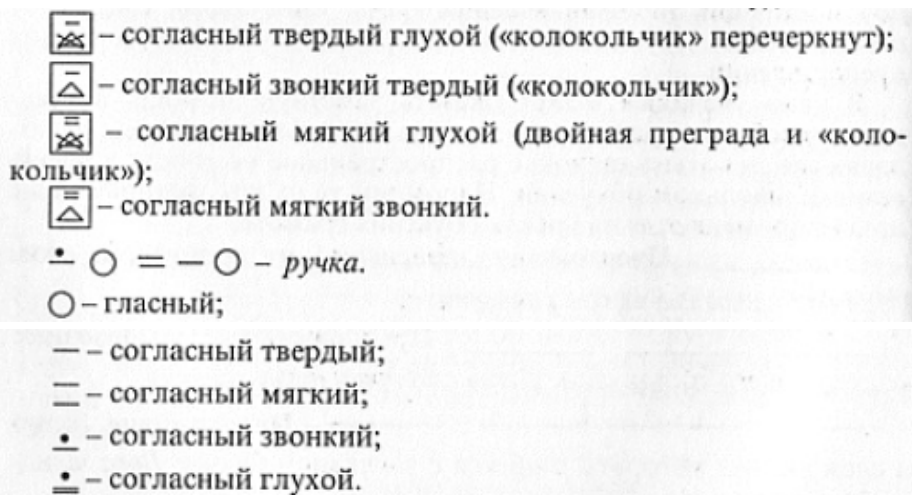
 – зебра,  – муха.

Звуковые схемы, где цвет обозначает качество звука:

-  – согласный твердый;
-  – гласный звук;
-  – слияние гласного с твердым согласным;
-  – согласный мягкий;
-  – слияние гласного с мягким согласным.

 – норы.

-  – гласный (рот открыт, преграда во рту нет);
-  – согласный твердый (есть преграда);
-  – согласный звонкий мягкий (преграда во рту увеличивается или удваивается за счет подъема спинки языка к небу);



Очень важно не допускать смешения схем буквенных со схемами звуковыми, ибо это может усугубить крайне нежелательное в обучении грамоте явление, когда дети смешивают звуки с буквами. Ученики, понятно, должны усвоить, что между этими двумя явлениями – туками и буквами существуют определенные связи и зависимости, но одновременно хорошо знать, что отличает одно от другого.

Ученики должны твердо усвоить, что в немалом числе случаев звуки не совпадают с их буквенными обозначениями и могут передаваться разными буквами. С другой стороны, одна и та же буква может служить способом графического обозначения разных звуков. Более того, многие существенные свойства (характерные качества) отдельных звуков графически передаются не одним, а несколькими буквами. Так, гласных звуков у нас 6 ([а], [о], [у], [ы], [э], [и]), а букв – 10. Буквы *а, о, у, ы, э, и* обозначают основной вариант указанных гласных фонем, а буквы *я, ю, е, ё* обозначают соответствующую гласную фонему одновременно с предшествующим согласным звуком – йотом.

Согласных фонем в русском языке 36, а согласных букв только 21. В русской графике отсутствуют специальные буквы для мягких согласных (парных), которые представляют собой самостоятельные фонемы, т. е. звуки-смыслоразличители (ср. [мел] – [мел']).

В школьной практике нередко наблюдаются случаи, когда внимание детей в основном приковывается к тому, как на письме графически обозначается мягкость согласных звуков. Между тем не менее важно показывать ученикам, какими графическими способами обозначается твердость согласного, в частности посредством так называемой «буквы пробела», т. е. конца слова, когда после конечной согласной не следует никакой другой буквы. Детям даже можно сказать и показать, что долгое время в русской графике буквой *ъ* обозначался конечный твердый согласный: если слово оканчивалось на него, то в конце слова ставился твердый знак: *сто~~л~~ъ, сту~~л~~ъ, сне~~г~~ъ, мороз~~ъ~~* и т. д. В наше время твердость согласного звука опознается, во-первых, по самой согласной букве и, что чрезвычайно существенно, по последующей гласной букве, обозначающей тот гласный звук, в укладе которого произносятся все согласные звуки, обозначенные соответствующими согласными буквами. Последние, таким образом, нужно читать в составе слов с обязательным учетом непосредственно следующих за ними гласных букв, т. е. с ориентировкой на впереди стоящие гласные буквы. Сам факт необходимости при чтении или письме учитывать не только данную букву, но и буквы, соседствующие с ней справа и слева, продиктован п о з и ц и о н н ы м п р и н ц и п о м , лежащим в основе письменных форм речи – чтения и письма.

Соответственно при обучении первоначальному чтению и письму чрезвычайно важно вырабатывать у детей прочные умения безошибочного распознавания тех слогов в словах, которые входят в их состав, находить в каждом слоге слоговой, т. е. слогаобразующий, звук, которым всегда бывает только гласный, любой же согласный является неслоговым, т. е. не образующим слогов.

Работа со слогом, слоговое деление

При выделении слогов в словах дети должны опираться на свой речевой опыт, на практику повседневного речевого общения.

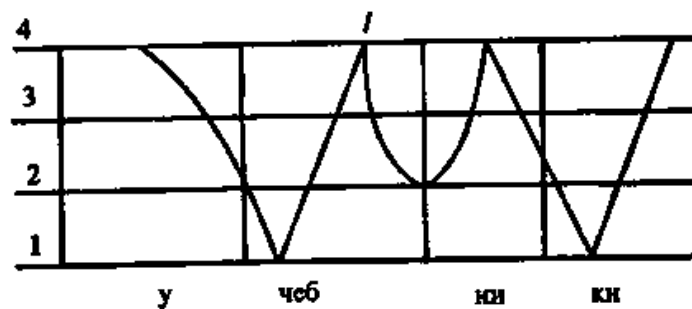
«Устная речь, – указывал выдающийся русский психолог профессор Н. М. Жинкин, – реализуется в **словах** (выделено автором. – В. Г.), так как это специальное двигательное устройство человека, мозговое управление которым начинает налаживаться раньше, чем звук на губах. Слоговые движения появляются у детей, глухих от рождения. Между тем обезьяны, голосовой аппарат которых очень похож на человеческий, могут кричать, но не способны к слогаовделению и слогаослиянию.

Системное и осмысленное употребление слогов доступно только человеку» (Жинкин И. И. Речь как проводник информации. М., 1982. С. 55).

На уроках обучения грамоте ученикам бывают посильны как определенные практические наблюдения, так и вытекающие из них выводы теоретического порядка. Во-первых, дети усвоят, что слог может состоять из одного гласного звука: *и-ва, о-сы, он-о, по-э-зи-я, на-о-бо-рот*, и одновременно убедятся в том, что из одних согласных звуков слогов не бывает; во-вторых, что в слоге бывает только один гласный, а согласных может быть несколько, поэтому в слове столько слогов, сколько в нем гласных: *и-рис, стра-на, встре-ча, ас-тры*; в-третьих, в каждом слоге обязательно наличествует гласный, а согласного может и не быть: *а-ист, о-со-ка, и-рис*; в-четвертых, если в слове несколько слогов, то на один из них падает ударение и он становится ударным, все другие слоги – безударные.

Наиболее трудным моментом при формировании представления о слоге является слогаовделение внутри слова. Дело в том, что до последнего времени в лингвистической науке не получила однозначного решения теория слога, видимо, потому, что в слоге кроются два начала – артикуляционное и акустическое, фонетическое и фонологическое.

В наше время известно несколько теорий слога. Наиболее распространенные из них две. Они таковы. Теория *сонорности* (звучности) считает, что слог складывается из звуков, имеющих разную степень звучности (сонорности) и строится по закону восходящей звучности. Суть его такова – если звуки обозначить, например, цифровыми индексами, показывающими степень звучности, то индексом 4 можно измерить гласные, обладающие самой высокой мерой звучности, сонорные согласные – 3, звонкие шумные – 2, глухие шумные – 1; граница, слога обозначается /. Тогда в любом слове, например *учебники*, можно обнаружить такую картину: 4/142/34/14. Если все представить в графике, то можно наглядно изобразить это таким образом:



Можно по графику увидеть, что в этом слове четыре пика sonorности, образованные четырьмя волнами звучности, следовательно, в слове четыре слога, границы между ними проходят так: *у-чеб-ни-ки*. Исключением в этой теории будет слогораздел при сочетании двух сонорных, из которых первый – йот (й): *майский* (343/1143). Граница слога в подобных сочетаниях будет проходить так: *спо-кой-но* (114/143/34), *сой-ка* (143/14). Вообще же граница между слогами, как правило, проходит после максимально звучного, т. е. гласного.

Теорию мускульного напряжения активно разрабатывал академик Лев Владимирович Щерба – глава ленинградской лингвистической школы. Слог, по этой теории, рассматривается как отрезок звучания, произносимый одним импульсом мускульного напряжения речевого аппарата. В каждом слоге мускульное напряжение нарастает и достигает максимума, а затем падает. С волной мускульного напряжения идет и волна звучности. Эта теория позволяет проводить границу слогораздела в одном и том же слове по-разному в зависимости от того, как говорящий усиливает или ослабевает напряжение мускулов: *ру-чка*, *руч-ка*.

Фонетическое членение на слоги не всегда совпадает с членением слова для переноса, а также не всегда совпадает и с морфологическим членением слова. В методике русского языка сложились две позиции по выбору предпочтительного способа слоговой деления. Одна из них (Д. С. Фонин, Н. М. Бетенькова) тяготеет к методической интерпретации теории sonorности слогаобразования и слоговой деления. Она противостоит так называемой традиционной практике обучения слоговой делению, которая по существу дела базируется на теории мускульного напряжения.

Сторонники первой позиции считают, что традиционное деление слов на слоги, когда в словах встречается стечение согласных, вынуждает ученика один из согласных относить к предыдущему слогу, а другой – к последующему; *тай-на*, *мос-тик*, *гвоз-дик*, *бас-ня*, *кар-ман*, *кук-ла*. И все это, на взгляд приверженцев этой позиции, не соответствует нормальной устной речи, искажает произношение звуков и слов, заставляет ученика «спотыкаться», прерывать плавное произношение слова на согласном звуке: *май...-ка*, *кук...-ла*, *пес...-ня*, что задерживает перевод детей к плавному чтению целыми словами (см. подробнее: Бетенькова Н. М., Фонин Д. С. Основы обучения грамоте. СПб., 1997. С. 7).

Сторонники традиционного подхода к слоговой делению исходят из того, что «основная задача письменной речи заключается... в передаче значений мысли. При письме и при чтении человек ориентируется на смысловые единицы речи (морфемы, слова), а не только на звуки или их обобщенные выразители – фонемы... Понимание значений морфем и установления смысловых связей между словами помогает ребенку писать грамотно подчас даже без опоры на правило, а лишь по смысловой аналогии (например, слова *водичка*, *водяной*, *водолаз*, *водный* связаны по смыслу, так как они все «про воду», и потому корни в них пишутся одинаково» (Борисенко И. В. Обучение правописанию в начальной школе. Ярославль, 1998. С. 10–11).

Если взять, к примеру, простейшее слово *ручка* то, согласно первой позиции, слоги в нем будут такие: 23/14 = *ру-чка*; по второй позиции: *руч-ка*. Последнее слоговое деление предпочтительнее: во-первых, оно делает более ощутимой морфемную часть слова, которая всегда значима, несет в себе смысловое значение, а слог не имеет значений, он лишь единица произносительная: во-вторых, упрощается чтение этого слова, ибо делаются более различимыми такие частотные, т. е. часто встречающиеся, буквосочетания, как согласный + гласный, в методическом обиходе получившие название *с л и я н и й* (СГ).

В методике обучения грамоте существует давняя традиция – одно из ключевых занятий отводить обучению детей чтению складов как в слоговых столбиках, так и в прочитываемых детьми словах из букварных текстов. Именно безошибочное и быстрое распознавание слогов-слияний в прочитываемых словах более всего обеспечивает слитное чтение целых слов и чтение целыми словами.

Проблема звукослияний всегда давала о себе знать в обучении грамоте и продолжает оставаться актуальной в современной методике. К ее решению ведут разные пути, и методикой накоплено немало число эффективных способов формирования у детей слитного чтения. Одним из наиболее результативных остается пристальное внимание к слоговому сочетанию типа С+Г (согласный плюс гласный, так называемый двузвучный открытый слог, или *с л и я н и е*).

В русском языке практически все слова складываются из 19 структурных типов слогов:

- 1) Г – *а, и, у* (*а-ист, по-з-зи-я, и-рис, у-ха*);
- 2) СГ (*мы, ты, да, но*);
- 3) ГС – *из, ил, он, ум* (*по-эт, па-ук, ум-ный, ор-ган*);
- 4) СГС (*бак, мел, вал, вес, дом, пар-та, за-вод, мазь*);
- 5) ССГ (*бра, все, где, два*);
- 6) ГСС (*акт, альт, иск, уст, геро-изм*);
- 7) ССС (*мгла, мзда, ткни, бы-стро*);
- 8) ССГС (*блин, бьют, взор, гнев, волк, па-стух*);
- 9) СГСС (*борец, ветвь, жизнь, мудр, про-цент*);
- 10) ГСС (*астр, искр, остр*);
- 11) СССГС (*вклад, мстить, страх*);
- 12) ССГСС (*блеск, плеск, гроздь*);
- 13) СГССС (*быстр, горсть, верст, фильтр, центр*);
- 14) ССССГС (*взгляд, вскрыть, всхлип*);
- 15) СССГСС (*взвизг, вскользь, страсть*);
- 16) ССГССС (*спектр, сфинкс*);
- 17) СГСССС (*монстр, царское, правительство*);
- 18) ССССГСС (*всплеск, взблеск*);
- 19) ССГСССС (*братств, у-бранств*) (Моисеев А. И. Русский язык. 2-е изд. М., 1980. С. 73).

Каждый из них, за исключением слогов типа Г и ГС, в свою структуру включает слияние – СГ. Это обстоятельство сообщает слиянию надежную зрительную опознавательность, что превращает его в хорошую опору при чтении, когда ученик быстро узнает знакомое буквосочетание (СГ) и одновременно вспоминает его звуковое соответствие, дочитывает и причитывает к нему те согласные звуки, которые примыкают к СГ спереди и сзади в рамках одного слога. Гласный в слиянии, являясь вершиной слога, как бы выстраивает звуковое наполнение согласных букв, входящих в состав слога и произносимых в укладе гласного звука.

Знакомство с ударением

Особое место в обучении грамоте принадлежит усвоению детьми ударения – выделения одного из слогов в слове большей силой голоса.

Ударение выполняет роль важного средства звуковой организации слов и речи в целом.

Младшие школьники, включая первоклассников, приходят в школу, имея немалый речевой опыт произнесения большинства слов с правильным ударением. Исключение составляют слова, ударение в которых навязано диалектным, бытовым, семейным или узко-профессиональным окружением ребенка: «ре́монт» (вм. *ремóнт*), «мага́зин» (вм. *магазín*), «средствá» (вм. *срédства*), «обеспечéние» (вм. *обеспéчение*), «облégчить» (вм. *облегчítь*) и др.

В методике начального обучения имеется много разных способов формирования у детей умения выделять в слове ударный слог. Здесь и прием «назови или выкрикни слово», и предложение произнести слово так, чтобы один из слогов звучал с большей силой и сравнении с другими и др. Заслуживает большего внимания способ попеременного перенесения ударения на каждый из слогов слова с возвращением после всякого такого перенесения к произнесению слова с правильным ударением. Например, ученикам демонстрируется картинка с изображением воробья. Учитель просит назвать, что изображено на картинке. Дети отвечают и произносят индивидуально и хором слово *воробей*. Обращаясь к речевому опыту детей, учитель просит сказать, на какой слог, по их мнению, падает ударение, и записывает на доске слово с обозначением ударного слога: *воробéй*. После этого следует предложение перенести ударение на первый слог, для чего надо произнести слово с некоторой «растяжкой»: *вóооробей*. Затем тут же ставится вопрос: так ли привычно и правильно произносится это слово? После отрицательного ответа детям предлагается произнести слово правильно и тем самым как бы нейтрализовать, снять впечатление о неверно звучащем слове. Подобной процедуре подвергаются другие слоги: ударение переносится на последующий слог или слоги, но каждый раз, подчеркиваем, с возвращением к произнесению слова с верным ударением.

Среди многих аналитико-синтетических операций, практикуемых на уроках обучения грамоте, центральную роль будет играть научение детей выделять и улавливать наиболее характерные признаки каждого звука русского языка.

Изучение звуков

Среди разных подходов, направленных на достижение этой цели, первостепенную роль играют советы, которые дал в свое время К. Д. Ушинский. Он писал: «При чтении каждой отдельной группы слов должно налегать на отчетливое произношение каждого звука, насколько это возможно по развитию детского органа речи» (Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1949. Т. 6. С. 28).

«Дитя в состоянии – звук по звуку, буква по букве прочесть и написать каждое слово, – все это, конечно, медленно и с трудом» (Там же. С. 288).

Надо «приучить его язык к произношению отдельных звуков» (Там же. С. 286).

«Хороший, ясный выговор слова, такой, чтобы каждый из звуков, составляющих слово, был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков – вот главные основания правописания» (Там же. Т. 7. С. 224).

Порядок аналитического рассмотрения детьми каждого из звуков родного языка определяется, во-первых, тем, в какой последовательности расположены буквы и стоящие за ними звуки в том или ином учебнике типа букваря или азбуки, во-вторых, тем, как построен урок обучения грамоте, какова его структура и набор приемов, привлеченных для него.

Наиболее распространенным в школьной практике стартовым моментом в уроке и в изучении очередного звука стало избрание такого исходного слова, в составе которого находится звук, подлежащий изучению.

Во всех почти букварях (азбуках) для изучения гласных звуков подбираются в качестве исходных такие слова, в которых гласный звук, подлежащий изучению, находится в сильной позиции, а последняя, напомним, для гласных звуков – это когда гласный звук стоит под ударением.

Сильной позицией для согласных звуков окажутся следующие:

1) для согласных, различающихся по глухости-звонкости: перед любыми гласными: *жар – шар, гол – кол*; перед сонорными: *злой – слой, гроза – краса, ягодный – плотный*; перед [в], [в'], [j]: *дверь – Тверь, двор – створ, бьет – пьет*;

2) для согласных, различающихся по твердости-мягкости: для всех парных в конце слова: *двор – дверь, потоп – топь, трон – тронь*; перед гласными, кроме [э]: *вол – вёл, сор – сер, лук – люк, но мэр, сэр*; переднеязычные различаются по твердости-мягкости перед заднеязычными и твердыми губными: *тонко – коньки, кричали – круги*; согласные [л] и [л'] различаются перед любыми согласными: *волнение – вольность*. Остальные позиции являются слабыми по твердости-мягкости.

Повторим, что перед гласными, кроме [э], согласные различаются как по глухости-звонкости, так и по твердости-мягкости. Эта позиция называется абсолютно сильной позицией.

Согласные могут ассимилироваться как по глухости-звонкости, так и по твердости-мягкости. Если в конце слова находятся два согласных звука, оба они оглушаются: *поезд* [пóист], *гвоздь* [гвост'].

Все сказанное надо учитывать, особенно когда в урок вводятся такие традиционно занимательные приемы, как задания на «придумывание» своих примеров, «слов» с изучаемым звуком. Обычно такого рода задание предваряется предложением произнести изучаемый звук «чисто» и изолированно.

И если это касается гласных звуков, то никаких осложняющих дело проблем здесь не возникает. Любой из гласных звуков отчетливо звучит и слышен в составе слова, когда оказывается в ударной позиции; не теряет он своих характерных качеств, когда произносится изолированно: [а], [о], [у], [ы], [и], [э].

Иное дело, когда речь заходит о согласных звуках. Практически каждый из них в «чистом» виде произнести нельзя – всегда при такой попытке будет в большей или меньшей мере слышен призвук. Не случайно многие методисты резко возражали против заданий произнести «чисто» согласный звук. Особенно категоричен был Л. Н. Толстой. В методических указаниях к своей «Азбуке» – «Для учителя» он писал: «По новому способу (звуковому, которому Л. Н. Толстой противопоставлял свой – слуховой. – В. Г.) буквы называют бѣ, вѣ, чѣ и т. п. и при складах научают прямо соединять согласный звук с гласным, предполагая, что бѣ есть только согласный звук... предположение: что бѣ есть один согласный звук – не верно... Произношение чѣ, кѣ и т. п. – почти невозможно... Называйте согласные буквы все без исключения – их звуком с присоединением гласной е, т. е. бе, ве, ге, де и т. д. И «м» называйте

не эмъ, а ме, «р» не эрь, а ре и т. д.» (Азбука графа Л. Н. Толстого, Кн. I. СПб., 1872. С. 133–134). Подобной единообразной «добавкой» к каждому согласному звуку гласного [э] или, точнее, [йэ], считал Л. Н. Толстой, во-первых, достигается естественность произнесения нужного в данный момент согласного звука и, во-вторых, облегчается его выделение из сочетания согласный плюс [йэ] или [э].

Автор «Азбуки» и «Новой азбуки» был совершенно прав, утверждая, что изолированно и «чисто» согласный звук произнести почти невозможно, ибо такого рода звук – «согласный», т. е. он присоединяет к себе некоторый призвук гласного, что затрудняет при «чистом» произнесении согласного улавливание его отличительных свойств и признаков. Дело усложняется, когда выстраивается связь согласного звука с алфавитным названием буквы, его обозначающей. Учителям известны нередкие случаи, когда отдельные дети настолько тесно связывают звук с алфавитным названием относящейся к нему буквы, что потом переносят эту связь на письмо. Поэтому многие учителя считают возможным и нужным не только добиваться того, чтобы дети учились произносить согласный звук «чисто», но и до определенной поры, а именно – до полного завершения изучения всех звуков, буквы, их обозначающие, называть не алфавитно, а «чистым» звуком. Когда же дело дойдет до знакомства с алфавитом, тогда и наступит благоприятное время для усвоения алфавитного названия каждой буквы.

В связи с такого рода подходом напомним, что еще К. Д. Ушинский считал не только возможным, но и полезным «приучать учеников к тому, чтобы делать, казалось бы, невозможное – выговаривать согласные без помощи гласных. Но... это вовсе не невозможно и полезно даже для навыка языка» ... «приучить язык ученика к произношению отдельных звуков», а затем «при чтении каждой отдельной группы слов... налегать на отчетливое произношение каждого звука, насколько это возможно по развитию детского органа речи» (Родное слово: книга для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. Т. 6. М.; Л., 1949. С. 286, 289).

Наиболее рациональным представляется такой путь в изучении звуков, когда создаются условия, чтобы ученик мог без всяких ухищрений услышать, подметить и усвоить истинное звучание изучаемого звука, уловить его характерные качества, а затем уже опираться на них при нахождении данного звука и выделении его в любом слове, предъявленном учителем для анализа.

С учетом особенностей определенного согласного, о чем шла речь выше, избирается исходное слово, в состав которого входит звук, подлежащий изучению. Этот звук должен находиться в позиции, позволяющей услышать его в типичном звучании, в достаточно ясном и полном проявлении характерных для него качеств. Например:

[т] – *рот, твердый, пить, петть, тест, шесть...*

[л] – *мел, мель, стол, моль, кол, соль...*

[п] – *плот, сноп, стоп, серп, топъ, цепь...*

После того как дети услышат в исходном слове звук, подлежащий изучению, уловят характерные его признаки, возможным окажется и предложение попытаться произнести этот звук изолированно, в «чистом» виде. Для этого ученики, естественно, неизбежно будут поначалу произносить слияние согласного с гласным – так называемый прямой слог, и это само по себе неплохо, ибо в конечном счете для любого согласного абсолютно сильной позицией является его положение перед гласным. Но в данном случае ученикам, чтобы выделить из слияния именно согласный звук, надо будет предельно редуцировать гласный, т. е. предельно ослабить звучание гласного: [ба], [бъ], [бь], [бъ].

Осуществив подобную операцию и убедившись, что каждый из учеников понял, о каком согласном звуке идет речь, какими свойствами он обладает, можно предложить ученикам традиционное задание – в словах, предъявляемых учителем в виде картинок, точнее – в слове – названии изображенного на картинке предмета, обнаружить изучаемый звук, определить, в какой части слова он находится: в начале, середине или конце.

Той же процедуре могут быть подвергнуты слова, представляющие собой отгадки на загадки, заданные учителем или же кем-то из учеников. Наконец, дети могут сами привести слова, в которых присутствует или же, напротив, отсутствует изучаемый звук.

Знакомство с буквами

Что же касается рассмотрения буквы, относящейся к изучаемому звуку, названия ее, то здесь правомерны два наиболее распространенных подхода. Первый состоит в том, чтобы, как уже отмечалось, называть букву относящимся к ней звуком в его твердом и «чистом» звучании и тем самым обеспечить безболезненное усвоение детьми процесса звукослияния.

Определенная искусственность, правда, в данном подходе обнаруживается, когда надо назвать соответствующую букву, обозначающую мягкий согласный: не [б], допустим, а [б'], не [в], а [в'] и т. п. Поэтому, когда речь идет о мягких согласных, парных по глухости-звонкости, надо обращаться к выделению их из прямых слогов, в которых подобный согласный оказывается в соединении с гласным [и] или одной из йотированных букв: *вилы, гигант, пилот, бегемот*.

Второй подход состоит в том, что сразу же после изучения выделенного звука ученикам сообщается алфавитное название буквы, обозначающей как твердый, так и мягкий, парные по мягкости-твердости согласные звуки. Из этого следует необходимость неукоснительного и постоянного соблюдения требования при любом ответе ученика осведомляться о знании им таких позиций:

- 1) как на письме обозначается т в е р д о с т ь согласного звука или как можно установить, что в данном слове (слоге) такой-то согласный звук именно твердый;
- 2) как узнать, что в таком-то слове имеется согласный мягкий;
- 3) какая буква и в том и в другом случае одинакова и употребляется для обозначения каждого из парных по твердости-мягкости согласных звуков? Как она называется?

В обучении грамоте существенное, но отнюдь не самое трудное занятие отводится прочному усвоению детьми правильного образа и начертания каждого из вариантов букв, относящихся к изучаемому звуку: большой, заглавной, буквы и маленькой, строчной, буквы, предназначенных для использования как при печатании, так и при рукописном применении.

Здесь, помимо давних, знакомых и надежных приемов аналитического рассматривания буквы в целом, выделения ее наиболее приметных элементов, установления сходства и различия с ранее изученными буквами, оправдали себя конструирование буквы из счетных палочек, выгибание рельефа буквы из мягкой проволоки, даже вылепливание буквы из пластилина, печатание и разрисовка буквы в тетради и др.

Весьма результативно образование буквы из листа бумаги посредством выщипывания ее контура. Полезен прием, предложенный еще в 60-е годы XIX в. видным русским методистом, сподвижником К. Д. Ушинского Александром Николаевичем Корфом.

Он состоит в том, что дети в любом тексте, чаще всего печатном – будь то развернутый заголовок какой-нибудь газетной или журнальной статьи или букварный текст, специ-

ально выделяемый для детей, пришедших в школу читающими, – карандашом перечеркивают или подчеркивают букву изучаемого звука в каждом слове и тем самым запоминают ее в естественном, так сказать, окружении других букв,

В числе приемов, способствующих лучшему запоминанию букв, весьма эффективны те, что предлагают детям распознавать буквы по верхней части их начертания, ибо, как свидетельствуют психологи, это самая информативная часть буквенных изображений. Один из таких приемов получил название «полубуковок». Для его проведения на доске записывается одна или несколько изученных букв. Затем нижняя их часть, примерно половина, или стирается, или закрывается полосой бумаги. Детям предстоит правильно «прочитать» усеченную букву или буквы. Тот же прием можно распространить и на слоги и отдельные слова.

Понятно, что ключевым этапом в процессе обучения детей грамоте является непосредственно работа по формированию у каждого ученика умений первоначального чтения и письма, направленная на постоянное совершенствование механизма осуществления каждого из этих основных видов письменной речи.

Во всем этом многое будет зависеть от способа обучения, выбранного учителем. С чего начать: с того, чтобы впереди шло обучение письму, а через него дети постигали бы тайны шифровки звуков, их кодирования с помощью общепринятых кодовых значков, шифров-букв, или же, напротив, начинать с чтения, усвоения кода, буквенного шифра и обретения умения расшифровывать, или, что то же, декодировать, то, что кроется в букварных столбиках слогов, слов и, конечно же, букварных текстах.

Правда, выбор одного из основных способов и направлений, определяющих общий путь обучения (чтение-письмо или письмо-чтение) практически предопределяется и подсказывается тем учебником (букварем, азбукой), который отобран для своего класса учителем, естественно, с согласия школы и родителей учеников.

Большая часть современных учебников, а точнее – УМК (т. е. учебно-методических комплектов – всех наборов пособий для обучения грамоте – букваря, прописи, методического руководства, возможно, дополнительно – тетради для раскрашивания и печатания и т. п.), чаще всего ориентируется на способ «чтение-письмо», что определяет всю систему занятий, структуру учебника и прописи, подбор материалов, направленных как на подготовку работы по формированию первоначальных умений чтения и письма, так и на выработку самого механизма чтения и письма.

Глава 4. РАБОТА УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ

Механизм чтения, его составляющие

Напомним, что механизм чтения складывается из системы многих ориентаций, более всего зрительного порядка. Именно со зрительных восприятий печатного или рукописного слова, или предложения, или текста и начинается чтение.

Через зрительные опознания букв, буквосочетаний и отдельных слов идут сигналы в те разделы мозга, где хранятся знания, сведения об эталонах – образцах букв, об их связях со звуками, способами обозначения отличительных признаков звуковых вариантов разных фонем и т. д.

Зрительные сигналы, поступающие в мозг, дают возбуждение речедвигательным органам – языку, губам, гортани. Одновременно с речедвигательными возбуждениями (или, как их называют, речевыми кинестезиями) подключаются тесно с ними связанные слуховое восприятие, слух. Таким образом при первоначальном чтении возникает как бы своеобразный круг связей – зрительных, речедвигательных и слуховых, которые вкуче обеспечивают – и это главное – п о н и м а н и е , о с о з н а н и е всего того, что добыто при активизации разного рода восприятий.

И при формировании умений первоначального чтения полнота каждого из этих восприятий чрезвычайно важна, впрочем, эта важность сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в начальном, да, пожалуй, в среднем и отчасти старшем звеньях школы.

Об этом надо сказать с особой силой, ибо в последнее время все чаще раздаются призывы к внедрению в начальную школу так называемого скорочтения или динамического чтения, которым хотят заменить традиционное чтение. Но динамическое чтение, базирующееся на подавлении речевых кинестезии и слухового восприятия, наносит на самых начальных ступенях обучения невосполнимый ущерб полноценному чтению и восприятию художественно-литературных текстов, как и вообще речевому развитию младших школьников.

Вообще, строго говоря, динамическое чтение применимо преимущественно к текстам делового содержания и обучение ему, скорочтению, целесообразно в старшем школьном или даже студенческом возрасте. При этом вовсе не для замены одного вида чтения (традиционного) другим (динамическим), а для сохранения традиционного чтения с четкой ориентацией на использование его при чтении литературно-художественных текстов. В отношении последних, кстати, более всего пригодно не просто традиционное чтение, а так называемое медленное чтение, которое наши современные выдающиеся ученые и книгочеи академики Д. С. Лихачев и А. М. Панченко, писатель К. Г. Паустовский называют великим и непревзойденным способом глубинного проникновения в суть художественного произведения.

Итак, обучение традиционному в лучшем понимании этого слова виду чтения, всяческое его совершенствование остаются одними из насущных задач современной школы, ибо этот вид чтения выступает в качестве базового и действенного способа познавательного языкового и речевого развития школьников.

При обучении детей первоначальному чтению надо учитывать ту его особенность, что глаза при чтении, как это было установлено психологией еще в прошлом веке, двигаются не равномерно по строке, а скачками, короткими «пробежками». После каждой из них возникает короткая остановка – фиксация. Именно в это время и происходит опознание одной или нескольких букв, слов и даже группы слов. Фиксируя даже одну букву при чтении, глаза в своем движении по строчке замечают и несколько соседних с ней букв. В этом сказывается присущее нашему зрению так называемое боковое поле видения. В отношении процесса чтения его чаще называют п о л е м ч т е н и я . У человека, хорошо владеющего навыком чтения, как правило, оказывается сравнительно широким и поле чтения. Оно охватывает сразу несколько букв, слогов и даже слов, а то и предложений.

Существенно важным является с самых первых, так сказать, изначальных шагов по овладению ребенком умениями чтения методически обеспечить занятия таким образом, чтобы поле чтения у ребенка не замыкалось на одной букве, а охватывало по меньшей мере две буквы, образующие слияние. Практика подтверждает, что при такой постановке занятий поле чтения расширяется значительно более быстрым темпом.

Таким образом, уже в период обучения грамоте, в частности на самых первоначальных ступенях выработки умений чтения, нужно с возможной полнотой и точностью загружать каждый из каналов поступления в мозг зрительных и речеслуходвигательных сигналов, опираться на большое число ориентиров. Чтение, как отмечалось, протекает при сложном взаимодействии зрительных, слуховых, артикуляционных, мыслительных и других, например волевых, усилий и компонентов. Так, в качестве очевидных и инструментально фиксируемых ориентиров чтения выступают:

- 1) гласная буква как знак одного из гласных звуков, равного слогу (*о-сы*);
- 2) гласная как представитель гласного звука, соединившегося с согласным в слиянии, в комплексе прямого слога, и одновременно как сигнал твердости вошедшего в состав слияния согласного (*на, рама*);
- 3) гласная в составе слияния с мягким согласным, т. е. как знак гласного звука и одновременно показатель мягкости предшествующего согласного (*лиса, море*);
- 4) согласная за пределами сочетания СГ как знак согласного звука (*стол, пульс, пуст, мал, мил, мел*);
- 5) согласная в составе прямого слога как знак определенного твердого или мягкого согласного звука (*мыло, милый*);
- 6) йотированная гласная как кодовый знак двузвучного прямого слога, слияния гласного звука – йота с гласным звуком (*е-ли, ю-ла, обезья-на*);
- 7) йотированная гласная буква как центр многозначного слога и обозначение слияния (*яб-локо, объ-явление, лает*);
- 8) *й* краткое как представитель неслогового *й*, или йота (*май-ка, край, район, яма*);
- 9) мягкий знак как показатель мягкости согласного звука (*тьма, вскользь, ср. вполз*);
- 10) мягкий или твердый знак как разделительные, т. е. сигналы, ориентирующие на прочтение последующей йотированной буквы как слияния (*вьюга, съемка*);
- 11) буква пробела как сигнал конца слова и одновременно твердости согласного звука, представленного замыкающей согласной буквой или конечного всегда мягкого согласного звука, обозначенного согласной буквой *й* (*мой, край, ловкий*).

Соответственно с самых первых шагов в обучении детей элементарному чтению наибольший эффект достигается, когда вырабатывается не только преимущественная ориентация на гласную букву и обозначаемый ею звук, но и в не меньшей степени на согласные буквы и стоящие за ними звуки. Гласные дают слову звукослоговой каркас, который наполняется определенным звучанием за счет и гласного, и согласного звуков, одновременно с этим вносящих с собой семантические «кванты» – элементы значения прочитываемых слогов в слове, передающие его смысл.

В смысловом, так сказать, значимом наполнении слова основную или, лучше сказать, большую нагрузку несут именно согласные звуки. Не случайно, что во многих сокращенных написаниях слов гласные отсутствуют, например: *вр.* (*время*), *мн.* (*множественное*), *ср.* (*средний*), *к.-н.* (*кто-нибудь*), *др.* (*другие (-ой, -ое)*), *ск.* (*сколько*), *сб.* (*сборник*), *пр.* (*прочее*), *см.* (*смотри*), *д-р* (*доктор*), *пр-т* (*проспект*), *пр-д* (*проезд*) и т. п.

Глубоко был прав К. Д. Ушинский, когда утверждал, что «уяснить детям значение согласной буквы – самое важное и самое трудное дело во всем обучении грамоте. Это – ключ к чтению» (Собр. соч.: в 11 т. Т. 6. М.; Л., 1949. С. 282). Важное потому, что с ним связано постижение смысла основных носителей значений слов, трудное потому, что от их «поведе-

ния» – соединятся ли, сольются ли с гласным, произнесутся ли правильно в укладе, диктуемом гласным, или же воспротивятся, зависит правильность произнесения слова. Гласные, естественно, также несут с собой большую смысловую нагрузку (*кот – кит*) и даже могут кардинально менять значение слова, но главное их назначение – «повелевать» согласными, выстраивать их в определенных укладах. Однако власть гласных не абсолютна (ср. *вскользь – вполз*). «Гласный звук, – отмечал выдающийся русский учитель и методист В. П. Вахтеров, – 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 В. П. На первой ступени обучения. 7-е изд. М., 1909. С. 61).

Один из вариантов методики научения детей слиянию звуков детально рассмотрен видными современными методистами Л. К. Назаровой и Д. С. Фониным (см.: Обучение чтению прямого слога // Начальная школа. 1985. № 6. С. 10).

Органическое слияние фонетической и кинематической основ речепроизводства при обучении элементарному чтению, соединение в едином комплексе зрительно-опознавательных, артикуляционно-произносительных и функционально-смысловых сигналов при чтении, т. е. декодировании печатного или рукописного текста, является важным условием осуществления детьми не только самого процесса чтения, но и других видов речевой деятельности, изучения родного языка в целом.

Существенными моментами в научении детей элементарному чтению, как уже отмечалось, является, конечно, непосредственно чтение слогов, слов и – центральное занятие – чтение букварного текста.

Чтение слогов в букварных «столбиках»

Слог не несет смысловой нагрузки, если, конечно, он не является односложным словом (*я, он, дом, столб*). Но слог – это всегда главная произносительная единица.

Желательно, чтобы слоги, представленные в букварных столбиках, дети прочитывали с установкой на прочное зрительное, произносительное и слуховое восприятие, запечатлевали их в памяти с установкой ожидания встречи с ними в составе отдельных слов. Чтение слогов в столбиках – это своеобразное накопление про запас речепроизносительных, зрительно опознаваемых и слухоразличительных заготовок, полное восприятие которых поможет быстро и безошибочно опознать их при встрече в составе какого-либо слова и соответственно верно произнести или перед следующим слогом, начертание которого будет замечено боковым зрением, или же слогом последующим, стоящим после него.

Для обеспечения хорошего зрительного, речепроизносительного и слухового запоминания каждого слога, когда он помещается в букварных столбиках или где-то на букварной странице, полезны помимо прочих такие виды работ:

1) расшифровывается каждая из букв слога, особо отмечается гласная, являющаяся слоговым центром; «озвучивается» каждая буква в отдельности, и громко произносится в чтении слог в целом. Усложнение работы достигается за счет выявления в слоге (если он по структуре не СГ, а более сложный) слияния, подчеркивающегося определенными буквами, которые предшествуют слиянию и следуют за ним;

2) придумывается слово с данным слогом путем присоединения (устного) «своего» слога с тем, чтобы получилось целое слово. С этим словом далее придумывается свое пред-

ложение, и тем самым проясняются границы понимания учеником смысла придуманного слова, и, понятно, происходит какое-то продвижение в развитии устной речи;

3) надо найти в букварном тексте слова, в состав которых входят слоги из столбиков. Карандашом подчеркивается каждый из этих слогов в самом слове, и от этого слога проводится соединительная карандашная линия к такому же слогу, помещенному в столбике.

Чтение и разбор букварных текстов

Чтение и разбор букварных текстов, как многократно это подчеркивалось, составляют центральное занятие на уроках обучения грамоте.

Из множества видов работ, хорошо известных в практике преподавания и освоенных многими учителями, хочется отметить прежде всего **п е р в и ч н о е ч т е н и е т е к с т а**.

Часто букварный текст первоначально читает сам учитель. Нередко бывает и так, что первичное чтение текста учитель возлагает на самих учеников, иногда с предварительным уведомлением отобранных для этого детей (накануне урока, на котором должен быть прочитан букварный текст, учитель подзывает к себе намеченных заранее учеников с учебниками, просит их открыть нужную страницу и отмечает у каждого ту часть текста, которую ученику следует подготовить дома для предстоящего классного чтения вслух всего нового произведения). И в конечном счете первичное чтение организуется как чтение «цепочкой». Его качество поддерживается не только тем, что назначенные ученики имели возможность прочитать дома все произведение и оттренировать «свою» часть текста, но и тем, что учитель во время определения подобного и своеобразного домашнего задания сопровождает его небольшим инструктажем о том, как надо правильно прочитать данную часть: сделает в учебнике карандашные пометы, подсказывающие, какой продолжительности и где именно надо сделать паузы, какие слова интонационно выделить и т. д.

Но чаще всего учитель считает нужным брать первичное чтение на себя. Ученикам при этом отводится роль внимательных слушателей: детям велят принять «парадную позу», когда кисти рук и локти располагаются плотно на столешнице, глаза устремлены к доске или к учителю, учебники закрыты, ученики – олицетворенное внимание. Думается, что от подобной организации первичного чтения проку не очень много. Загружается только слуховой канал восприятия текста. Все другие – зрительный и речедвигательный отключены или, точнее, направлены в лучшем случае на лицезрение учителя, мимики его лица, на слуховое восприятие содержания читаемого учителем текста. Иногда учитель заменяет себя хорошо читающим учеником, что мало в чем меняет картину. Тем более что чаще всего подобного рода первичное чтение не бывает тщательно подготовленным: в книге чтеца отсутствуют какие-либо пометы – как читать то или иное место в тексте, где и какие делать паузы, какая желательна интонационная окраска того или иного эпизода, какие будут уместными жесты, сопровождающие чтение, и т. п.

Первичное чтение, даже если его взял на себя учитель, обязательно должно быть тщательно подготовленным, должна быть составлена партитура чтения с соответствующими пометами в самом тексте или на полях учебника, вплоть до обозначения правильного, нормативного ударения в отдельных словах. Если учитель решает поручить это дело хорошо читающему ученику, то с ним непременно надо провести подготовительную работу, внести в его учебник те же пометы, проставить ударения в словах, подчеркнуть слова, требующие оп-

ределенной интонации, замедленного или, напротив, ускоренного темпа и т. д. Если первый раз текст читает сам учитель или это делает хорошо читающий ученик, то и в том, и в другом случае все ученики в классе должны открыть учебник на нужной странице и по ходу чтения учителя (или ученика, которому оно доверено) следить за чтением по тексту, помещенному в учебнике, двигая при этом пальцем, тупым концом ручки или карандаша по строчке, точнее, под строчкой со скоростью, с которой прочитываются слова чтецом. Желательно, чтобы это был умеренный темп, обеспечивающий правильность и даже выразительность чтения.

После завершения чтения могут следовать несколько стандартных вопросов типа: понравился ли рассказ, стихи? Что и кому было не совсем понятно – слова, предложения? О чем же этот рассказ (стихи)? Соответствует ли название произведения его содержанию (если есть название)? Если название отсутствует в учебнике, то какое можно дать свое? Затем можно предложить детям проверить, в каких словах ученики определили слоги, помещенные в столбиках (это если перед первоначальным чтением была проведена соответствующая работа, о чем уже писалось выше).

Разбор прочитанного осуществляется по вопросам учителя и, возможно, самих учеников. Вопросы желательно ставить так, чтобы они учитывали общие особенности восприятия читателем содержания читаемого текста. Здесь имеется в виду уяснение читателем двух планов. Первый – предметный план содержания читаемого текста, который состоит в полноте понимания буквально каждого слова, словосочетания, понимания сообщения, мыслей, заключенных в каждом предложении, фразе, абзаце, более объемной части текста. Второй план – это смысл предметного плана, т. е. уразумение того, что и о чем говорит читателю предметный план, что хотел сказать своим сочинением его автор, для чего он сочинил данный текст, какие мысли и чувства он вызвал у читателя, к каким выводам он подвел его.

Практически это может выглядеть так: как ты понял значение такого-то слова, словосочетания? Какая мысль заключена в данном предложении? Согласен ли ты с нею или нет? О чем этот рассказ (стихотворение)? Что, на твой взгляд (по твоему мнению), хотел сказать автор своим произведением читателю? Какие мысли и рассуждения возникли у тебя во время чтения (слушания) этого текста? Согласен ли ты с автором и теми выводами, которые родились при чтении и после него, после некоторых рассуждений? Запомнились ли тебе какая-либо фраза, предложение из текста? Почему? Чем именно? Какая картина возникла в твоём воображении при чтении (такой-то) части произведения? К каким другим частям рассказа можно отнести иллюстрацию, помещенную в учебнике? Нравится ли тебе она? Чем именно? К каким другим эпизодам текста смог ты устно нарисовать свою иллюстрацию? Объясни свой выбор... и т. д.

В число заданий по разбору содержания букварных текстов желательно включать такие, которые направляют внимание учеников на обнаружение слов, написание которых расходится с их произнесением. Другими словами, целесообразно в период обучения детей грамоте ввести наряду с, условно говоря, орфоэпическим так называемое орфографическое чтение, т. е. прочтение слов так, как они записываются согласно правилам орфографии.

Примерно это будет выглядеть так: «Прочитай, – говорит учитель ученику, – это слово так, как его надо записать, а теперь прочитай так, как его надо правильно произнести».

Эти, условно говоря, два типа чтения – орфографическое и орфоэпическое – желательно практиковать не только во время обучения грамоте, но и, более того, на всем протяжении изучения русского языка (составной частью которого является чтение) в начальной школе.

Всякий разбор неизбежно связан с детальным рассмотрением произведения, его текста, своего рода разложением текста на детали. Но важна и ценна целостность впечатления, восприятия произведения. Естественно, что первичное чтение рождает у читателя определенное первоначальное представление о содержании всего текста. Его же анализ, разбор существенным образом углубляют это первое впечатление, усиливают его целостность, сообщают ему многогранность.

Этот же разбор логично толкает на проведение повторного, заключительного чтения. Во многих отношениях оправданным окажется провести этот вид чтения при помощи чтения «цепочкой», когда один ученик будет сменяться без какой-либо паузы другим читающим учеником. Среди учеников, которым поручается чтение, должны оказаться не только хорошо читающие, но и средне- и даже слабочитающие. К последним в случае особых затруднений может быть подключен ученик, читающий свободно, – он в данной ситуации поведет за собой споткнувшегося товарища, т. е. они оба составят своего рода читающий дуэт, пару, тандем.

Окажется идеальным, если после завершения заключительного чтения произведения будет задано два-три вопроса или предложено несколько заданий, связанных с углублением понимания содержания прочитанного. В самом общем виде подобный вопрос может звучать так: что нового открылось в этом произведении – такого, что мы не заметили, на что не обратили внимания при первом его чтении и во время разбора текста?

В принципе всякое перечитывание должно открывать в знакомом по первоначальному чтению и разбору тексте нечто новое, сразу незамеченное, должно рождать интерес и постепенно формировать желание и даже пристрастие к повторному перечитыванию большей части прочитываемых ребенком произведений, книг. Выдающиеся любители чтения авторитетно утверждают, говоря словами видного русского писателя В. В. Набокова, что истинный читатель всегда перечитыватель. И если истинного читателя можно уподобить широкой и многоводной реке, то ее истоки часто представляют собой маленький ручеек, берущий свое начало из еле заметного источника, ключа, родника.

Для ученика таким родником, из которого истекает большая, полноводная река его читательской деятельности, может стать грамотно проведенная учителем работа над букварными текстами.

Обучение письму

Непременной стороной обучения грамоте является обучение элементарному письму. Письмо относится к самым сложным видам речевой деятельности. «Письменная речь, – писал выдающийся психолог и педагог Л. С. Выготский, – требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции... Это речь без интонационной, экспрессивной, вообще без всей звучащей стороны. Это речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи – материального звука... Именно отвлеченность письменной речи, то, что эта речь только мыслится, а не произносится, представляет одну из величайших трудностей, с которой встречается ребенок в процессе овладения письмом» (Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 236, 237).

Письмо требует от пишущего высокой сосредоточенности, напряженной работы мозгового аппарата и волевой сферы, активизации внутренних мыслительных процессов, так сказать, упреждающего порядка: надо отчетливо представить предмет сообщения, т. е. о чем

именно будет идти речь в письменном сообщении, возможный и удачный план «развертывания» содержания, отбор нужных слов, соединение их в предложении, связывание одного предложения с другим, соотнесение каждого из слов и предложений с правилами правописания и пунктуации и, что весьма нелегко, каллиграфически ясное начертание каждой буквы, слова, предложения, текста в целом.

Таким образом, в акте письма можно выделить по меньшей мере две стороны. Одна из них содержательная, относящаяся к тому сообщению, которое предстоит воплотить в письменной форме, или передать уже готовый текст, или же составить свой, авторский. Другая сторона – техническая, она связана непосредственно с верным начертанием каждой буквы, соединения ее с другими, с правильным написанием отдельных слов и предложений.

Обучение письму обычно начинается с усвоения детьми каллиграфически нормативного начертания каждой из букв, осмысления характера и начертания соединения последних в составе слов.

В этом в практике преподавания наметились два подхода. Первый – после демонстрации учителем того, как надо верно и красиво писать определенную букву, подробных объяснений, из каких элементов она состоит, детям предлагается научиться писать каждый из этих основных элементов, входящих в конструкцию буквы. И затем уже следует написание буквы в целом.

Второй подход ведет свое начало от К. Д. Ушинского: после демонстрации буквы – «нового звука» дети учатся писать ее целиком и в составе целого слова (см.: Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1949. Т. 6. С. 285). Представляется, что подобный подход более целесообразен, ибо он скорее и вернее подводит детей к главному в обучении их письму – к использованию письма непосредственно для реализации определенных речесвязных целей, т. е. для письменной передачи определенного содержания, чему будет подчинена техническая сторона дела.

В настоящее время зачастую уроки обучения письму превращаются в уроки каллиграфии, замыкаются на этом занятии и не выходят на уровень использования письменной речи для коммуникативных целей.

Методическая традиция знает немало эффективных рекомендаций, направленных на то, чтобы одновременно с обучением детей чтению как одному из видов речевой деятельности происходило и обучение письму как наиболее сложному, но жизненно важному виду речевой коммуникации. Начиная с К. Д. Ушинского, почти все без исключения наши отечественные методисты ратовали за скорейший переход детей от вычерчивания по прописи отдельных букв, копирования помещаемых в тех же прописях слов и предложений к элементарным, но стоящим в ряду порождающих, а не просто репродуцирующих (например, списывание) письменным видам речи.

Знаменательно, что, по словам Л. Н. Толстого, «писание составляет в Яснополянской школе главный способ изучения языка» (Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Пед. соч. М., 1953. С. 191).

В качестве упражнения по языку в школе Толстого предлагались такие:

1) из заданных слов надо составить периоды, например, учитель пишет: *Николай, дрова, учиться*, а ученики пишут – один: *Ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться*, а другой: *Николай хорошо дрова рубил, надо у него поучиться* и т. д.;

2) сочиняем стихи на заданный размер;

3) задается какое-нибудь слово – сначала существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Одни ученик выходит за дверь, а каждый из оставшихся должен составить

фразу, в которой бы находилось заданное слово. Выходивший должен угадывать.

«Все эти упражнения, – сообщает Лев Николаевич, – писание фраз по данным словам, стихосложение и угадывание слов – имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, – убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики» (Там же. С 189).

Так еще с середины XIX в. широко практиковался такой прием. На доске учитель записывал какой-нибудь вопрос к прочитанному тексту. Ученики читали вопрос, уясняли его смысл, значение слов, из которых состоял этот вопрос. Надо было дать письменный ответ такого рода, чтобы в нем можно было использовать почти все слова, употребляемые и в вопросе. Так, к примеру, можно остановиться на рассказике Л. Н. Толстого, который включается во многие современные буквари: *Таня знала буквы. Она взяла книгу и куклу и дала книгу кукле, будто школа...* Если на уроке письма на доске записать вопрос *Что знала Таня?* и предложить ученикам письменно ответить на него, то им нужно будет вспомнить незамысловатое содержание рассказика (а если кто-то забыл, то открыть ту страницу букваря, где помещен рассказ, прочитать его еще раз) и записать ответ *Таня знала буквы*.

В. П. Вахтеров с успехом применял такую форму работы. «Я, – пишет Василий Порфирьевич, – говорил фразу, дети, разлагая каждое слово на звуки, как бы диктовали мне, что я должен писать на доске, а я писал под их диктовку букву за буквой, заботясь только о разборчивости своего письма, и затем предлагал детям списывать написанное на доске. В одном случае я стер только что написанное на доске, предупредив об этом детей и приглашая их внимательно всматриваться в написанное, прежде нежели я возьму тряпку в руки» (Вахтеров В. П. Избр. пед. соч. М., 1987. С. 400).

На уроках письма желательно чаще проводить несложные диктанты, небольшие сочинения, изложения, письмо по памяти нескольких строк из заученных наизусть стихотворений; оправдывают себя задания на подыскание и прочитанных текстах предложений, которыми можно подписать картинку к данному рассказу.

Во всех случаях выполнения учеником письменных работ, несомненно, серьезное внимание обращается на «краснописание», как когда-то назывались занятия чистописанием.

Выдающийся русский ученый-лингвист и методист академик Л. В. Щерба еще в 20-е годы XX в. писал: «Хорошая тетрадь, грамотное письмо, четкий почерк возможны при большой внутренней дисциплине и подтянутости» (Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. С. 61).

Следовательно, выработка четкого почерка, грамотного письма, ведение хорошей тетради могут стать для каждого ученика способом выработки у себя невероятно важных в жизни и нужных для любого вида деятельности таких личностных качеств, как внутренняя самодисциплина, подтянутость, аккуратность, а кроме того, разборчивый и красивый почерк, красиво написанный текст – это форма выражения пишущим своего уважения к тому, кто будет читать написанное, чаще всего – к учителю. Неназойливое донесение этих простейших, но столь важных и личностно ориентированных истин до сознания учеников окажет им большую услугу.

К тому же это замечание знатока школьного обучения родному языку Л. В. Щербы подсказывает, насколько важно уже со времени обучения грамоте осуществлять грамматико-орфографическую пропедевтику. При этом, правда, не нужно особенно увлекаться так назы-

ваемым опережающим обучением, которое зачастую превращается в то, что из верхних этажей курса русского языка, из средних классов, спускаются вниз, в начальные классы, некоторые разделы и правила.

Главное при осуществлении пропедевтики в начальных классах – это налаживание постоянных наблюдений конкретного порядка, накопление их и практическое использование в устных и письменных видах речи. Начальные классы должны заложить прочный и надежный фундамент под последующее в среднем и старших звеньях школы теоретическое осмысление многих конкретных реалий грамматико-орфографического, орфоэпического и отчасти стилистического порядка.

Уроки обучения грамоте

Чаше всего уроки обучения грамоте в первом классе проводятся отдельно – сначала идет урок обучения первоначальному чтению, а за ним уже следует урок обучения элементарному письму.

Между тем существует давняя традиция проведения своего рода смешанных уроков обучения грамоте, когда работа над чтением связывалась с письмом букв, слогов, слов, списыванием печатного текста, если он невелик по объему; письмо перемежалось с чтением, звукобуквенным и звукослоговым анализом и т. д. Такого типа уроки практиковались Л. Н. Толстым и его учителями в Яснополянской школе и школах Кропивенского уезда Тульской губернии, которые, как сейчас говорят, курировались автором знаменитых учебников «Азбука», «Новая азбука», «Книги для чтения». О таких уроках писал К. Д. Ушинский, в наше время их широко применял замечательный педагог и учитель Василий Александрович Сухомлинский и его учителя из Павлышской школы. Как писал автор знаменитой книги «Сердце отдаю детям», «опыт показал, что на первых порах в I классе не должно быть “числых” уроков чтения, письма, арифметики. Однообразие быстро утомляет. Как только дети начинали уставать, я стремился перейти к новому виду работы. Могучим средством разнообразия труда было рисование. Вот вижу, что чтение начинает утомлять ребят. Говорю: “Откройте, дети, свои альбомы, нарисуем сказку, которую мы читали”...» (Сухомлинский В. Л. Сердце отдаю детям. Киев, 1969. С. 98).

В наши дни выдающимся мастером интегрированных уроков обучения грамоте является замечательная краснодарская учительница, по праву носящая высокое звание «заслуженный учитель школ России» Евгения Ивановна Бессчасная, ее опыт освещен во многих публикациях в журнале «Начальная школа», заснят на видеокассетах, представлен на семинарах в институтах повышения квалификации учителей многих областей и краев Российской Федерации. Евгения Ивановна часто приводит слова нашего выдающегося методиста Н. Л. Корфа, который утверждал: «Самое бездарное дите может и должно достигнуть сознательного чтения после семи или восьми месяцев обучения в школе, если учитель не бездарен, честен и знает дело» (Корф Н. А. Русская начальная школа. 4-е изд. СПб., 1984. С 120).

Сказанные почти сто пятьдесят лет тому назад эти слова не потеряли своего значения и в наше время. Профессионализм, любовь к детям, ответственное отношение к их судьбе, к их будущему, постоянное самообразование, поиск, творчество помогут каждому учителю уже при обучении детей грамоте заложить прочные основы всех последующих шагов ребенка в овладении богатствами родного русского языка, в развитии и совершенствовании своей

речи и судительных сил (выражение Ф. И. Буслаева).

В наше время существует много разных вариантов систем обучения грамоте.

Остановимся на той из них, которая в значительной степени традиционна и рассчитана на применение ее в массовой начальной школе. И в традиционной, и в других системах обучения грамоте выделяются три этапа: подготовительный, основной и повторительно-обобщающий. Занятия на каждом из этапов организуются и проводятся по преимуществу в форме уроков.

На подготовительном этапе, который имеет две ступени: 1) безбуквенную и 2) пяти гласных букв, – уроки строятся по такому плану:

1. Объявляется тема урока или называется вопрос, который должен быть разрешен в ходе урока. Например: «Сегодня мы вспомним сказки, какие вы знаете, и будем учиться их рассказывать и слушать».

2. Выясняется, кто из учеников какие сказки знает; каким образом узнал сказку: читал кто-то из родителей, старших, слышал в радиопередаче, видел по ТВ.

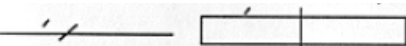
3. Привлекается внимание детей к иллюстрациям на сказочные сюжеты, помещенным в азбуке. Предлагается рассказать сказку.

4. Из сказки выделяется какое-либо предложение; выясняется, какая мысль в нем заключена. Лучше всего, если это крылатые выражения: *по щучьему велению, по моему хотению; тянут, потянут, вытянуть не могут* и др.

5. Дается первичное представление о предложении и объясняется, как его можно изобразить с помощью линейной схемы: .

6. Проводятся словарно-логические упражнения по предметным картинкам в букваре. Для этой цели используются картинки внизу букварной страницы.

На 3-м или 4-м уроке детям дается простейшее представление о слове. Показывается, как можно изобразить слово с помощью линейной схемы: .

Через два урока ученикам объясняется, что такое слог и ударение, и показывается, как они могут быть изображены на схемах:  (лиса, шары, книга).

На уроках подготовительного этапа уже на безбуквенной ступени возможны своеобразные диктанты, когда учитель показывает какую-нибудь предметную картинку, дети произносят слово – название предмета и записывают его линейной схемой, обозначают слоги и ударение.

Слова могут быть произнесены и без связи с картинкой: это могут быть отгадки на загадку, которую загадал учитель или кто-то из учеников. Можно записать даже отдельное предложение: учитель отчетливо и неспешно произносит предложение из нескольких слов (3–6), а дети записывают их линейными схемами:

Посадил дед репку.  Или .

Стоит в поле теремок.  Или .

Особое место отводится уроку по усвоению представления о звуке как физическом явлении и звуке речевом.

В букваре рассматриваются картинки, напоминающие детям, когда можно явственно услышать естественные, природные звуки: жужжание осы, шипение воздуха, вырывающегося из мяча или велосипедной шины, рычание собаки и т. п. Отталкиваясь от этих представлений, учителю легче подвести детей к пониманию речевых звуков.

Так начинается введение детей в обучение грамоте. Уроки на буквенной ступени подготовительного этапа усложняются, проводятся по такой схеме:

1. Объяснение темы урока: звук [а] и его буква А/а.
2. Рассматривание предметных картинок и произнесение «исходных» слов – названий изображенных предметов: *аист, астра, арбуз...*

Литература к разделу

- «Азбука» И. Федорова: факсимильное издание. – М., 1974.
- Амонашвили, Ш. Л.* Здравствуй, дети! / Ш. Л. Амонашвили. – М., 1986.
- Вахтеров, В. П.* Избр. пед. соч. / В. П. Вахтеров. – М., 1987.
- Выготский, Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982.
- Горецкий, В. Г.* Уроки обучения грамоте / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – М., 1993,
- Егоров, Т. П.* Очерки психологии обучения детей чтению / Т. П. Егоров. – М., 1953.
- Жедек, П. С.* Звуковой и звукобуквенный анализ на разных этапах обучения грамоте / П. С. Жедек // Начальная школа. – 1991. – № 8.
- Жедек, П. С.* Методика обучения письму / П. С. Жедек // Русский язык в начальных классах. Теория и практика / под ред, М. С. Соловейчик. – М., 1997.
- От «Азбуки» И. Федорова до современного букваря. – М., 1974.
- Редозубов, С. П.* Методика обучения чтению и письму в начальной школе / С. П. Редозубов. – М., 1961.
- Толстой, Л. Н.* Пед.соч. / Л. Н. Толстой. – М., 1953.
- Тумим, Г. Г.* Обучение грамоте: Исторический обзор / Г. Г. Тумим // На уроках родного языка. – Пг., 1917.
- Эльконин, Д. Б.* Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – М., 1976.

Задания дня самостоятельной работы

1. Укажите лингвистические основы обучения грамоте в разных методических системах (включая современных авторов В. Г. Горецкого, Н. В. Нечаеву, В. Левина, В. Репкина, Д. Б. Эльконина и др.).
2. Объясните механизмы чтения ребенка на разных этапах овладения чтением.
3. Укажите главные особенности методики обучения грамоте в системах Л. Н. Толстого, И. Н. Шапонинова, Д. Б. Эльконина.
4. Как и для чего нужно классифицировать методы обучения грамоте?
5. Определите роль слога в методике обучения грамоте.
6. В чем суть позиционного принципа чтения?
7. Каковы механизмы и методы обучения письму?
8. Составьте схему (порядок) анализа букваря. По этой схеме проанализируйте основные современные буквари (В. Левина, Д. Б. Эльконина, Л. Ф. Клименовой, В. Г. Горецкого и др., Н. В. Нечаевой). Какой из ныне действующих букварей вы предпочитаете? Почему?

Раздел II

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ И ЛИТЕРАТУРЫ

Глава I. ОЧЕРК ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ

До XIX в. проблема сознательности чтения не выдвигалась на первый план обучения и все силы обучающихся тратились на научение детей механическому озвучиванию текстов. Часто ученики, «прочитав» отрывок, не могли передать его содержание или ответить на вопросы по нему. Этот факт фиксируется в методической печати. Так, В. П. Вахтеров в статье «Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения» приводит пример: дети 4-го года обучения, читая предложение из «Священной истории» *Иосиф самый любимый сын Иакова*, не могли ответить на вопросы: о чем прочитали? Чей сын был Иосиф? – и с удивлением смотрели на спрашивающего, не понимая, чего от них хотят. Естественно, при отсутствии сознательности чтения не было речи и о выразительности. Н. А. Корф писал: нельзя обнаружить умения читать «столь же естественным голосом и с таким же выражением, как говоришь». Используемые методические приемы скорее способствовали бездумному заучиванию читаемого, чем формированию полноценного умения читать.

Зарождение метода объяснительного чтения

В связи с этим можно говорить, что к середине XIX в. сложилось противоречие между формируемым навыком механического озвучивания текста и необходимостью понимать прочитанный текст. Первые попытки разрешить это противоречие связаны с практическим методом преподавания языка Ф. И. Буслаева. Начало отечественной методике обучения родному языку было положено трудом Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844). Центральной идеей этого труда стало утверждение, что основой теоретических знаний и практических умений по языку должно явиться чтение художественных текстов, созданных писателями. Еще не было термина *с о з н а т е л ь н о е ч т е н и е*, и Ф. И. Буслаев говорит об *о т ч е т л и в о м ч т е н и и*: «Отчетливое чтение состоит в ясном уразумении прочитанного, а для этого надо понять главную мысль и дать отчет (выделено автором. – О. С.) в частностях, по которым главная мысль проведена» (цит. по: Корневский Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917) // Изв. АПН РСФСР. Вып. 27. М., 1950. С. 13). Таким образом, чтение становится составной частью обучения родному языку. В дальнейшем эта традиция закрепляется в русской начальной школе: чтение не выделяется из предмета «Родной язык», а входит в него наряду с обучением грамоте, грамматикой, орфографией и развитием речи.

Возникшее противоречие между обучением механическому чтению и потребностью в чтении сознательном могло быть окончательно преодолено в рамках принципиально нового подхода к руководству чтением. Такой новый подход стал складываться в конце 50-х годов XIX в. в стенах воскресных школ, которые организовывались для взрослых. Изначально они

были поставлены в более выгодные условия, чем другие учебные заведения, так как, во-первых, не были связаны обязательными программами и традициями в обучении, а во-вторых, в них преподавали видные деятели просвещения тех лет: К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, Н. А. Корф. Педагоги-энтузиасты положили начало многим прогрессивным методам обучения, и прежде всего это коснулось чтения.

Народ в общей массе был необразован, и чтение стало тем каналом, по которому малограмотным учащимся сообщались сведения из разных научных областей. В таком случае понимание каждого прочитанного слова не только становилось условием понимания текста в целом, но и гарантировало получение знаний, поэтому работа объяснительного характера стала обязательной частью урока чтения и получила название **о б љ а с н и т е л ь н о е ч т е н и е**. На этом этапе объяснительное чтение еще не метод, а средство сообщения ученикам разнообразных сведений. В это время бытует мнение, что каждое слово, прочитанное учениками, должно быть объяснено учителем. Толковались даже такие слова, как *рот*, *зубы*, *язык*. Исследователь методики чтения Е. И. Корневский пишет о школьной практике тех лет: «Вера в полезность объяснения всех слов была всеобщей» (Там же). Впоследствии из первых шагов объяснения прочитанного родился метод **о б љ а с н и т е л ь н о е ч т е н и е**, который стал ведущим методом в обучении чтению вплоть до середины XX в.

К. Д. Ушинский – родоначальник метода объяснительного чтения

Родоначальником, интерпретатором метода объяснительного чтения был К. Д. Ушинский. Современная методика связывает утверждение этого метода с появлением учебников-хрестоматий «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864), созданных К. Д. Ушинским, а также ряда его работ: «О первоначальном преподавании русского языка» (1864), «Руководство к преподаванию по «Родному слову» (1864). Цель, которую ставил К. Д. Ушинский, создавая хрестоматии для классного чтения в новом для того времени типе школ – начальных народных школах, – учить сознательному чтению русских детей 8–9 лет. Цель продиктовала главный принцип – все, что прочитано, должно быть понято учащимися, т. е. объяснено.

Для К. Д. Ушинского несомненна связь речи и мышления, мышления и наблюдения окружающего мира. Он говорил, что надо «учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать» (Ушинский К. Д. Пед. соч.: в 6 т. М., 1989. Т.3. С. 13). К. Д. Ушинский устанавливает и научно обосновывает, **что и как** нужно читать в младших классах. В его хрестоматии «Детский мир» шесть отделов, включающих статьи о природе, о детском мире, статьи, сообщающие сведения из русской истории, из географии, дающие первые уроки логики, а также стихотворения русских поэтов и прозаические отрывки из русских писателей. К. Д. Ушинский первым включил в круг детского чтения произведения устного народного творчества, и после него уже было немыслимо представить книгу для чтения без пословиц, загадок, сказок. Исключительно плодотворной оказалась идея концентрации всех предметов начального образования вокруг курса родного языка вообще и чтения в частности. Эта идея родилась вместе с методом объяснительного чтения и многие десятилетия просуществовала в русской и советской школе. В эти годы было положено начало традиции включать в хрестоматии по чтению наряду с художественными произведениями научно-

познавательные – деловые статьи, как их называл К. Д. Ушинский. «Детский мир» – хрестоматия для объяснительного чтения, предусматривающего связь с наглядным обучением, которому отводилось место отдельного предмета. К. Д. Ушинский указал на необходимость соединения наглядного обучения с обучением родному языку. В деловых статьях ребенку давались разные знания об окружающей природе, о жизни общества. Однако К. Д. Ушинский считал, что «не само знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением этого знания, – вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий» (Там же. С. 11).

К. Д. Ушинский разработал специальную методику чтения научно-познавательных текстов, которая отличалась от методики чтения художественных произведений. Он дает учителю указания по методике чтения деловых статей, художественных рассказов, сказок, басен, стихотворений, справедливо полагая, что приемы чтения, система разбора должны определяться литературными свойствами видов и жанров художественных текстов. Так, при чтении сказок рекомендовалось сосредоточиться на их пересказе, а стихи и басни предлагалось учить с детьми наизусть. Пословицы рассматривались как маленькие умственные задачи; загадки, по мысли К. Д. Ушинского, могли быть полезными в качестве материала для беседы в классе и для объяснения «картинного описания предмета». Чтение с объяснением подкреплялось к а т е х и з и ч е с к о й ¹ беседой, в ходе которой детям задавались вопросы двух видов:

1) и с п ы т а т е л ь н ы е , с помощью них учитель выяснял, поняли дети то, о чем читали, или нет;

2) н а в о д я щ и е н а п р а в и л ь н о е п о н и м а н и е п р о ч и т а н н о г о – они служили отправным моментом для объяснений учителя.

Говоря о системе работы с произведением, К. Д. Ушинский подчеркивал, что вопросы должны выстраиваться от частных к обобщающим, а объяснения, с одной стороны, должны быть доступны, т. е. соответствовать возрасту и развитию детей, а с другой – полезны, т. е. разъяснять только то, что нужно и можно (не вредно) знать детям. Причем, чем ребенок младше, тем детальнее и мельче могут быть вопросы; чем старше ученики, тем скорее поставленные вопросы должны носить обобщающий характер. При этом К. Д. Ушинский не раз говорил, что учителя должны быть умеренными в своих объяснениях.

Надо отметить, что сам К. Д. Ушинский свой метод не всегда называл объяснительным чтением. Так, в первом методическом пособии по обучению чтению «Руководство к преподаванию по «Родному слову» термин о б ъ я с н и т е л ь н о е ч т е н и е отсутствует. Это связано, видимо, с тем, что методическая концепция К. Д. Ушинского была шире того понимания, которое вкладывали в термин о б ъ я с н и т е л ь н о е ч т е н и е его современники (например, И. И. Паульсон).

Требование К. Д. Ушинского, чтобы дети «при чтении не только поняли, но и почувствовали произведение» (Ушинский К. Д. Пед. соч.: в 6 т. Т. 4. С. 16), ставило его метод на особое место в общей системе обучения чтению. Многие методисты XIX в. не могли разрешить противоречия: с одной стороны, дробление на части, большое количество мелких частных вопросов мешали целостному восприятию произведения, а значит, нарушали его эстети-

¹ Катехизическая беседа – беседа в вопросо-ответной форме (от греч. *katechesis* – «поучение, назидание, оглашение; позднелат. *caitehesis* – «катехизис, элементарный курс богословия») (Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкование, этимология. М., 1997. С. 124).

ческое воздействие, с другой – прочувствовано могло быть только такое произведение, которое совершенно понятно и понято. В методике К. Д. Ушинского это противоречие разрешается требованием обязательной подготовки к восприятию произведения. В ходе подготовительной беседы объясняется все непонятное, незнакомое, и произведение таким образом становится «поэтическим результатом беседы». При этом К. Д. Ушинский считал полезным чтению художественного произведения предпослать чтение деловой статьи на близкую тему. В таком случае снималась необходимость давать детальные объяснения при чтении художественного произведения. Этому способствовал также и тематический принцип компоновки учебного материала: времена года; домашние и дикие животные; орудия труда и т. п.

К. Д. Ушинский писал о необходимости двух видов чтения – логического и эстетического. Л о г и ч е с к о е чтение требует полного осознания каждого выражения, каждой мысли, понимания связи между словами, высказываниями, частями текста. Э с т е т и ч е с к о е чтение прежде всего нацелено на возбуждение чувств читающего. Благодаря такому чтению ребенок может познакомиться с разными сторонами жизни, так как «многое понимается чувством и не может быть объяснено умом».

Однако не все практикующие учителя понимали это. Желание добиться от учеников понимания читаемого текста, а также стремление посредством чтения предоставить ребенку сведения из разных областей знаний часто приводили к тому, что вопросы к произведению носили излишне детальный характер, привлекалось внимание к частностям, за которыми терялось целое, а комментарии учителя уводили от истинного смысла художественного произведения.

Современник К. Д. Ушинского Д. Д. Семенов, например, предлагает такие вопросы после чтения пушкинских строк:

Зима! Крестьянин торжествуя
На дровнях обновляет путь.

- О ком говорится в этой мысли?
- Кого называют крестьянином?
- Что крестьянин делает?
- Что еще можно обновить?
- На чем крестьянин обновляет путь?
- Что такое *дровни*?
- Как крестьянин обновляет путь?
- Что значит *торжествуя*?
- Почему ему весело?

(См.: Опыт дидактического руководства к преподаванию по книге «Дар слова». СПб., 1868.)

Журнал «Учитель» (1864) предлагает своим читателям урок учителя Белявского в 1-м классе гимназии по стихотворению Дмитриева «Полевой цветок»:

Простой цветочек дикий
нечаянно попал
в один букет с гвоздикой...

Комментарии учителя: «Цветочек. Цветок. Цветком обыкновенно называют те красивые, иногда голубые, розовые, белые, желтые листочки, как лепестки, с желтыми (боль-

шей частью) посреди их стебельками (тычинками), которые, вероятно, уже не раз вы видели на различных растениях, – вроде чашечки или венчика. Если эта чашечка (или венчик) большая, то ее называют цветком, если же маленькая, то цветочком; все равно как “палка” и “палочка”. Здесь говорится “цветочек”, значит, он был маленький».

Таким образом учитель разбирает все стихотворение. Потом советует детям: быть знакомыми и дружить только с детьми хорошими, избегать дурных товарищей.

Такое узкое понимание метода объяснительного чтения получило название «слово-толковательное чтение» и стало рассматриваться как негативное явление в обучении чтению.

Против «словотолкования» в середине XIX в. выступили Л. Н. Толстой, В. Я. Стоюнин, В. П. Шереметевский.

Взгляды Л. Н. Толстого на процесс обучения чтению

Взгляды Л. Н. Толстого на процесс обучения чтению крестьянского ребенка представляют собой особую страницу в развитии методики чтения. Методическая система Л. Н. Толстого строится на полном доверии ребенку, на вере в его природные силы, Л. Н. Толстой резко осуждает современную ему школьную практику, когда «все внимание обращается на то, чтобы учить тому, что ученик знает». Л. Н. Толстой считает, что нет смысла объяснять слова при чтении: если ребенку знакомо понятие, то «слово почти всегда готово», тогда и нет нужды его объяснять. Непонятно то слово, которое выражает незнакомое понятие. А в этом случае словами объяснять слово совершенно бессмысленно.

Л. Н. Толстой считает, что учителю вовсе не обязательно заботиться о понимании детьми литературного произведения: понимание придет постепенно, в ходе занятий чтением. Лев Николаевич высказывает оригинальную мысль о создании «переходной литературы», которая должна помочь ребенку постепенно перейти от чтения знакомых слов и близких ему фольклорных жанров к чтению художественных произведений, т. е. подготовиться к уяснению литературного языка, к пониманию условного мира художественной литературы. Эта идея была реализована Л. Н. Толстым в «Книгах для чтения» (1872). В них вошли специально написанные Толстым рассказы для детского чтения. Язык рассказов постепенно усложняется и приближается к литературному языку. И это главный принцип компоновки учебного материала в книгах. Л. Н. Толстой не группирует рассказы в отделы, как это принято в учебных хрестоматиях, чтобы не навязывать ребенку чуждой ему логики взрослого.

П о с т е п е н н о е чтение рассказов, содержание которых от текста к тексту углубляется, а язык усложняется, способствует росту понимания прочитанного и формированию умения читать сознательно. Такое чтение противопоставляется чтению м е х а н и ч е с к о - м у , цель которого – овладение «искусством из известных знаков бегло составлять слова». В Яснополянской школе занятия чтением механическим и постепенным были объединены, что, по мнению Л. Н. Толстого, и привело его учеников к успехам в сознательном чтении.

Многие рассказы Л. Н. Толстого, написанные им с учебными целями, вошли в круг детского чтения, стали классикой детской литературы и до сих пор включаются авторами в хрестоматии для начальной школы.

Критика метода объяснительного чтения передовыми методистами XIX в.

Как видим, и К. Д. Ушинский, и Л. Н. Толстой не просто провозглашают обязательность сознательного чтения на самых начальных стадиях обучения, но и заботятся о научении ребенка чтению художественных произведений (эстетическому чтению, как говорил К. Д. Ушинский).

Таким образом, к концу 70-х – началу 80-х годов XIX в. сознательность как неотъемлемое качество чтения общепризнана ведущими методистами, и в эти годы выкристаллизовывается новое противоречие между формируемым умением читать с пониманием и необходимостью учить детей проникать в подтекст произведения.

Попытки разрешить это противоречие связаны прежде всего с острой критикой метода объяснительного чтения. В. Я. Стоюнин в работе «Руководство для преподавателей русского языка в младших классах» (1876) говорит о недостатках метода, указывая на то, что мелкими вопросами убивается впечатление от произведения, разрушается целостная образная картина, созданная автором. В. Я. Стоюнин говорил, что принцип сознательности должен проявляться не в анализе отдельных слов, а в анализе образов произведения, его содержания, в выявлении идеи читаемого. А чтобы такое чтение было по силам ученикам начальной школы, нужно для чтения отбирать короткие рассказы, насыщенные движением и действием, в которых описываются знакомые ребенку предметы и знакомые чувства.

Идеи К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. Я. Стоюнина о необходимости раскрыть особый мир художественного произведения нашли свое продолжение в позиции В. П. Шереметевского, высказанной им в докладе «Слово в защиту живого слова в связи с вопросом об объяснительном чтении» (19 февраля 1886 г.). В. П. Шереметевский выступал не против объяснительного чтения как метода обучения, а против тех уродливых форм, которые оно принимало в школьной практике. В первую очередь недостатком преподавания В. П. Шереметевский считал экзаменационный стиль вопросов, которые сопровождали классное чтение. Он указывал, что вопросы должны носить предупредительный характер, т. е. сообщаться заранее, чтобы дома, читая текст, дети могли подготовиться к объяснению прочитанного, а в классе ответы на вопросы послужили бы началом беседы по произведению. Объяснительному (о с т а н о в о ч н о м у) чтению коротких статей и рассказов В. П. Шереметевский противопоставил чтение курсорное (б е з о с т а н о в о ч н о е) произведений, значительных по объему. При курсорном чтении деятельность учителя в классе, по мысли В. П. Шереметевского, должна напоминать деятельность матери, читающей детям в семейном кругу. Такое чтение должно сопровождаться обменом мыслями, свободной беседой, вопросами, рожденными совместными размышлениями и переживаниями прочитанного. Курсорное к л а с с н о е чтение должно послужить образцом для самостоятельного в н е к л а с с н о г о чтения (термин, введенный В. П. Шереметевским, для обозначения чтения детьми произведений дома, вне школы). По мнению В. П. Шереметевского, внеклассное чтение должно иметь место уже на ранних стадиях обучения. Такая система работы в классе и вне класса должна способствовать осмысленному восприятию литературного произведения.

Развитие и совершенствование метода объяснительного чтения в XIX в.

Надо заметить, что многие методисты XIX в., в том числе и В. П. Шереметевский, считали, что объяснительное чтение в начальной и средней школе преследует разные цели и решает различные задачи. В начальной школе объяснительное чтение противостоит механическому, бессознательному чтению и призвано, в первую очередь, дать ученикам знания из различных научных областей, а в средней школе объяснительное чтение в качестве основного противопоставляется безостановочному, призванному приобщить детей к литературе.

С этим обстоятельством связан тот факт, что наряду с критиками метода объяснительного чтения среди передовых педагогов XIX в. были его горячие сторонники, которые продолжали совершенствовать и развивать метод применительно к начальной народной школе. В 60–70-е годы XIX в. в России создаются земские (сельские) школы, учителя которых нуждались в поддержке и методическом руководстве. В эти годы из-под пера видных деятелей просвещения выходит ряд работ, которые стали золотым фондом отечественной методической литературы по обучению чтению. Назовем некоторые из них:

Водовозов В. И. Книга для учителя. М., 1871; Предметы обучения в народной школе. М., 1873;

Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения. СПб., 1872;

Корф П. Л. Русская начальная школа. М., 1870; Значение классной книги для чтения в элементарной школе. М., 1882;

Тихомиров Д. И. Обучение в народной школе. М., 1872; Опыт плана и конспекта элементарных знаний по родному языку. М., 1874;

Ельницкий К. В. Методика начального обучения отечественному языку. М., 1878.

Можно говорить о трех направлениях, которые сложились к этому моменту в практике использования метода объяснительного чтения:

1) **традиционное направление**, сторонники которого рассматривали объяснительное чтение как средство сообщения учащимся реальных знаний, причем в нем выделялось в свою очередь два аспекта: сообщение научных сведений из жизни природы и общества; получение учениками конкретных практических знаний, необходимых им в повседневной трудовой жизни (видные представители – Н. А. Корф, отчасти В. П. Вахтеров);

2) **направление, для представителей которого главным было нравственное воздействие произведения на учеников**, анализ художественной стороны произведения в связи с раскрытием воспитательного потенциала текста (представители – Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов);

3) **направление, предполагающее развитие логического мышления**, поэтому его приверженцы в основном заботились о логическом чтении, при котором предполагалось разложение произведения на части, составление плана, логическая переработка текста для пересказа (представители – Д. И. Тихомиров, К. В. Ельницкий).

Н. Ф. Бунаков – один из самых последовательных сторонников и продолжателей идей К. Д. Ушинского. Пропагандируя метод объяснительного чтения, Н. Ф. Бунаков старается

отделить от этого метода все то, что представлялось ему ошибочным. Он предостерегает учителей от излишнего увлечения беседами по поводу того или иного прочитанного слова, от сообщений сведений «кстати», которые уводят от читаемого. В то же время он не считает возможным вообще отказаться от вопросов по тексту, от работы над словом: «нет работы с отдельным понятием и нет обогащения лексики».

Н. Ф. Бунаков в книге «Родной язык как предмет обучения» обозначил цели объяснительного чтения: «постоянно расширять круг понятий и знаний учеников, научить их всестороннему и полному пониманию читаемого, научить приобретать знания посредством чтения и благотворно действовать на нравственное развитие» (СПб., 1871. С. 60). Ученый намечает три составные части объяснительного чтения: 1) чтение; 2) катехизация (беседа, цели которой – активизировать мысль ребенка, побудить его к самостоятельной работе с текстом); 3) отчет о прочитанном. Н. Ф. Бунаков разработал структуру урока чтения деловых статей и урока чтения художественных произведений, предложил различные приемы чтения учебного материала в классе. Н. Ф. Бунаков раньше других методистов указал на то, что даже первичное чтение не должно быть механическим, поэтому ввел в практику урока чтение произведения вслух учителем с дальнейшим разбором произведения «от целого к частям». При анализе вопросы должны задаваться в определенном порядке: сначала – на воспроизведение; затем – для объяснения подробностей; в завершение – обобщающего характера. Исследователь Е. И. Корневский писал о Бунакове: «Объяснительное чтение для Бунакова – одно из лучших средств воспитания у учащихся любви к родине, любви к ближнему, честных и устойчивых стремлений, альтруистических и нравственных чувствований» (Корневский Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917 // Изв. АН РСФСР. Вып. 27. М., 1950. С. 143).

Д. И. Тихомиров – один из известных методистов XIX в. – во многом детализировал метод объяснительного чтения, разработал подробные указания по чтению разных текстов: басен, рассказов, стихотворений. При этом Д. И. Тихомиров особо подчеркивал, что уроки чтения призваны не просто дать детям определенную сумму знаний, но и служить «для развития ума, сердца, воображения». На фоне острой полемики, развернувшейся вокруг объяснительного чтения в эти годы, особенно ценна позиция Д. И. Тихомирова, который не противопоставлял метод объяснительного чтения другим идеям обучения, а считал его определенной гранью в общей системе работы по чтению. Тщательная разработка Д. И. Тихомировым способов и приемов логического чтения главной своей целью имела сознательное чтение, которое помогало детям приобрести определенный круг знаний, а также постичь смысл художественного произведения. Таким образом, по мнению Д. И. Тихомирова, объяснительное чтение должно носить как познавательный, так и воспитательный характер. Д. И. Тихомиров в своих работах высказывал мысль о том, что к концу курса начальной школы дети должны приобрести «навык толкового чтения», т. е. уметь читать и толковать прочитанное без посторонней помощи. Такое умение читать становилось основой для литературного чтения, которое в средних классах, как считал Д. И. Тихомиров, должно стать органическим продолжением чтения объяснительного.

Отдельный интерес представляют взгляды методиста К. В. Ельницкого, изложенные в учебных пособиях «Методика начального обучения отечественному языку» (СПб., 1878) и

«Классное чтение произведений, изучаемых в начальных классах. Объяснительное чтение» (СПб., 1914). В этих трудах К. В. Ельницкий раскрывает, как организовать работу над беглостью и верностью чтения, не упуская при этом сознательности чтения, а также дает конкретные рекомендации по разбору художественных произведений. К. В. Ельницкий обращает внимание учителей на организацию чтения про себя («втихомолку»), которое выполняется учениками в классе и дома. Для побуждения к самостоятельному чтению про себя предлагается задавать детям пересказ статьи или сообщать до чтения такие вопросы, ответить на которые они смогут, только прочитав текст. Система анализа художественного произведения, предложенная К. В. Ельницким, не потеряла своей актуальности и на современном этапе. Во-первых, он настоятельно рекомендовал строго придерживаться «истинного смысла» произведения, «не перетолковывая и не навязывая произведению ничего такого, что не выражается в нем ясно и отчетливо» (Ельницкий К. В. Методика начального обучения отечественному языку. СПб., 1878. С. 57). Во-вторых, указывал, что, работая с учениками младшего школьного возраста, учитель должен стараться раскрыть перед детьми только то, что «сообразно с их развитием», и «не сообщать мысли, не доступные ученикам по своей глубине», не навязывать суждений ученых критиков, «не возбуждать чувств, не свойственных детям» (Ельницкий К. В. Методика начального обучения отечественному языку. СПб., 1878. С. 58). В-третьих, советовал рассматривать форму произведения на доступном детям уровне. Например, объяснять, чем монолог отличается от диалога, наблюдать с учениками особенности стихотворной речи, учить детей отделять внутри произведения описание от повествования; выделять в тексте рассуждения автора и т. п. Некоторые приемы, рекомендованные К. В. Ельницким для работы с художественным произведением, используются в начальной школе до настоящего времени:

- пересказ произведения с заменой диалогической формы на монологическую;
- пересказ события, изложенного в 1-м лице, от 3-го лица;
- описание внешнего вида персонажа;
- составление внутренней характеристики героя.

К. В. Ельницкий пропагандировал метод объяснительного чтения и не противопоставлял его сознательному чтению художественного произведения. Он писал: «Под объяснительным чтением разумеют вообще те дидактические способы и приемы, которые заставляют ученика вникать в читаемое, ведут его к пониманию читаемого. Объяснительное чтение, таким образом, раскрывает перед учеником в произведении то, что в нем **действительно содержится** (выделено К. В. Ельницким. – О. С.). Кроме того, оно приучает ученика к сознательному чтению вообще» (Там же. С. 53).

С именем В. П. Вахтерова связан новый подъем в становлении и развитии метода объяснительного чтения. В его методической системе синтезировались познавательное и художественное направления объяснительного чтения. Он, как никто другой, развил традицию, заложенную К. Д. Ушинским, давать детям реальные знания в занимательной форме. Его уникальная книга «Мир в рассказах для детей» содержала обширный естественнонаучный отдел, в котором раскрывались вопросы разных областей научного знания: химии, физики, ботаники, физиологии, астрономии, географии, истории. В этом отделе на высоком уровне сочетались два важнейших дидактических принципа – доступности и научности: все сведения строго соответствовали данным науки и в то же время излагались в доступной для детей

форме. В. П. Вахтеров придавал исключительное значение живым впечатлениям детей. На специально организованных экскурсиях и введенных им в школьную практику предметных уроках изучались объекты внешнего окружающего мира. В системе В. П. Вахтерова предметные уроки предшествовали урокам чтения. На последних читались литературные произведения, в которых был создан художественный образ изученного на предметном уроке объекта. Таким образом, подготовительная работа, о которой говорил К. Д. Ушинский, в системе В. П. Вахтерова была вынесена за скобки урока чтения и приобрела самодовлеющее значение. Ребенок познавал окружающую действительность логически – через умственные усилия и эстетически – через образную систему текста. Художественное произведение переживалось как новое, «поэтическое» знание о мире.

В то же время надо особо отметить, что художественное произведение никогда не рассматривалось В. П. Вахтеровым как явление вторичное, призванное проиллюстрировать предметный урок. В статье «Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения», напечатанной в 1901 г. в № 1 журнала «Образование», В. П. Вахтеров много внимания уделяет воспитательному характеру чтения. Он считает, что чтение художественного произведения призвано «преобразовывать, усовершенствовать, направлять» чувства ребенка. Тексты, рассчитанные на воспитание нравственных чувств, должны рассматриваться учителем как необходимые для приобретения ребенком опосредованного жизненного опыта (опыта через книгу). Он писал: «В жизни так часто хорошее перепутывается с дурным, что нужен опыт, известный навык, чтобы разобраться в фактах жизни или книги, – нужен навык, чтобы отличить важное и существенное от маловажного и второстепенного, нужен, наконец, известный навык, чтобы распознать промежуточные ступени между очевидным добром и очевидным злом. И таких навыков дети не имеют и, предоставленные себе, не могут иметь» (Образование. 1901. № 1).

Одной из задач чтения выдвигалось научение размышлять о содержании прочитанного, которое формировалось путем постепенных и последовательных упражнений. Смысл таких упражнений – показать ребенку промежуточные ступени между очевидным для него добром и очевидным злом, а для этого в работе над текстом В. П. Вахтеров советовал «рельефно выставлять воспитывающие образы», не позволять второстепенному и случайному заслонить главное. В. П. Вахтеров считал важным не исчерпать какую-либо тему, а возбудить у учащихся интерес к этой теме и указать путь ее обдумывания.

Методика воспитательного чтения Ц. П. Балталона

Как видим, лучшие методисты XIX в. в объяснительном чтении видели метод, который, во-первых, может помочь ребенку овладеть сознательным чтением (в противоположность механическому, бессознательному), во-вторых, может явиться способом сообщения знаний из разных областей науки и, наконец, в-третьих, может стать первой ступенью в осознанном чтении художественного произведения. Однако увлечение работающих учителей излишней катехизацией и познавательным аспектом чтения вновь и вновь приводило к критике объяснительного чтения и рождало методы, противостоящие ему.

В начале XX в. Ц. П. Балталон выступил с резким отрицанием самой идеи объяснительного чтения, считая, что чтение с объяснениями противоречит психологии ребенка, которого прежде всего интересует целостное содержание, а не части. Постоянное прерывание чтения мелкими вопросами разрушает восприятие литературного произведения и уничтожа-

ет воспитательное воздействие литературы на формирующуюся личность.

В работе «Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе» (1901) Ц. П. Балталон раскрыл ряд принципиальных положений обучения чтению по методу, который получил название воспитательного чтения. Он выступил противником хрестоматий и адаптированных текстов, справедливо полагая, что по-настоящему оказать воспитательное воздействие может только тот целостный мир, который создан художником слова. Ц. П. Балталон был первым в методике чтения, кто указал на искусственность любой хрестоматии и высказался за полезность издания отдельных брошюр (книг), содержащих лучшие произведения детской художественной и научно-познавательной литературы. Эти брошюры, по мысли Ц. П. Балталона, должны предоставляться ребенку в полную собственность.

Ц. П. Балталон критиковал систему логического чтения и указывал на то, что даже плохо читающий 8-летний ребенок способен слушать «живое чтение» учителя и переживать читаемое. Поэтому урок по методу воспитательного чтения начинался с чтения произведения учителем, затем детям предоставлялась возможность сделать письменные заметки по поводу прочитанного, наметить план рассказа. После этого следовал урок-беседа, на котором учитель и ученики делились впечатлениями о прочитанном. Детскими воспроизводились основные эпизоды. Учителем давались комментарии. Далее делалась оценка жизненных явлений, изображенных в тексте, обсуждалось воздействие произведения на учеников. Уделялось внимание письменному изложению прочитанного с дальнейшим исправлением слога и ошибок. Говоря об отборе текстов для воспитательного чтения, Ц. П. Балталон подчеркивал: «Для детей просто то, что интересно» – и отвергал предположение, что для детей доступны только коротенькие рассказы. Он писал; «Учебный материал должен быть безвреден и положительно хорош». С точки зрения Ц. П. Балталона, отобранные для чтения произведения должны соответствовать возрасту и развитию детей, учитывать детскую психику, а главное – все содержание произведения должно быть сразу понятно детям. Именно поэтому он считал, что ребенку начальной школы не следует предлагать произведений, требующих дополнительных исторических знаний, определенного опыта художественных переживаний. На этой ступени обучения ребенок не может оценить язык автора, воспринять образный строй произведения, так как у него малый жизненный и читательский опыт. Ученикам начальной школы доступны непосредственные реакции на фактическое содержание произведения, поэтому, как считал Ц. П. Балталон, «в младших классах истинно художественные произведения безучастно читаются». И «несвоевременным предложением материала мы извращаем художественное чувство» ребенка (Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. М., 1901. С. 19).

Нельзя не заметить, что, обозначив многие острые проблемы обучения чтению маленького ребенка, Ц. П. Балталон делает выводы, уводящие от их решения.

Действительно, ребенок младшего школьного возраста способен воспринимать и обдумывать длинные (крупнообъемные, по современной терминологии) художественные произведения, но значит ли это, что из круга его чтения должны быть исключены короткие, и в частности басни, стихи, сказки, как предлагал Ц. П. Балталон? Действительно, несформированность навыка чтения мешает ребенку при чтении целостно воспринять произведение, но значит ли это, что ребенок вообще не должен упражняться в чтении и воспринимать произведение только на слух? Действительно, нельзя сформировать читателя без общения с от-

дельными книгами, однако вытекает ли из этого факта бесполезность и вредность хрестоматии как первого учебника по чтению? И, наконец, действительно, маленький ребенок, не имеющий читательского опыта, не может (самостоятельно) постичь всю глубину художественного произведения, оценить его язык, эстетически пережить взаимосвязь формы и содержания, но следует ли по этой причине изолировать его от подлинной литературной классики?

Заслуга Ц. П. Балталона в том, что он вскрыл противоречия, которые сложились в системе обучения чтению на рубеже XIX–XX вв. Его метод воспитательного чтения нашел многих сторонников, однако не закрепился в школьной практике, видимо, потому, что воспитательное чтение не решало всех задач, стоящих перед начальным обучением чтению.

Метод литературно-художественного чтения

Примерно в эти же годы в русской школе появляется еще один метод обучения чтению, который принято противопоставлять методу объяснительного чтения, – л и т е р а - т у р н о - х у д о ж е с т в е н н о е ч т е н и е .

Его сторонники провозглашали целями обучения чтению эстетическое воспитание детей, формирование эстетического вкуса учеников, активизацию интереса к литературе как искусству слова. В центр обучения была поставлена теория словесности, поэтому созданная коллективом авторов – Н. Л. Бродским, Е. Д. Домашневской, Н. М. Мендельсоном, Л. Н. Реформатским, Н. П. Сидоровым, И. М. Соловьевым – учебная книга «Наш мир» (1916) структурировалась в соответствии с литературоведческими понятиями, с которыми должны были познакомиться дети: 1-й раздел – поэзия и проза; 2-й – образцы сочинении разных типов: описание, повествование, рассуждение; 3-й – пропедевтический, готовящий к изучению главных родов поэзии: эпоса, лирики, драмы; 4-й – эпос; 5-й – лирика; 6-й – драма; 7-й – поэт и поэзия: письма, мемуары, научная проза по литературе. Цель последнего раздела – раскрыть перед учениками сам процесс литературного творчества, показать способы художественного познания мира. Очень тщательно были отобраны произведения для чтения: во-первых, исключались тексты познавательного характера (которые принято обозначать термином *д е л о в а я с т а т ь я*); во-вторых, предъявлялись образцы русской классической литературы – Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Толстой и др.; в-третьих, предлагались лучшие произведения поэтов близкой эпохи – К. Бальмонта, В. Брюсова, А. Блока; наконец, в-четвертых, составители хрестоматии сознательно не включали и книгу произведения так называемой «текущей литературы», так как последние еще не прошли проверку временем и не стали объектами, целесообразными для школьного изучения. Подчеркивая ведущую роль теории в системе обучения, представители литературно-художественного направления справедливо считали, что при работе в классе теория должна вырастать из литературных фактов, должна быть обобщающим моментом в деятельности детей с текстами конкретных произведений. Некоторые педагоги придавали исключительное значение самостоятельности детей и считали недопустимым любое вмешательство в процесс чтения ребенком художественного произведения. Разъяснения учителем литературных образов расценивалось как навязывание ребенку взрослой точки зрения.

Один из видных представителей литературно-художественного чтения – А. Я. Острогорский – наряду с задачами литературного образования выдвигал идеи глубокого изучения русского языка, его образной силы, многообразия и красоты. В хрестоматию «Живое Слово» А. Я. Острогорский включил лучшие произведения русской классической

литературы, доступные маленькому ребенку по возрасту и развитию, способные «возбудить в нем добрые чувства» (Острогорский А. Я. Живое Слово: книга для изучения родного языка. Ч. 1. Пг., 1918. Предисловие к 1-му изд. С. V). Все тексты «Живого Слова» представляют собой законченные оригинальные (непереводные) целостные произведения без сокращений и переделок. Руководствуясь установкой на изучение языка, автор включил в учебную книгу большое количество словарных упражнений, которые могли помочь детям осознать жизнь слова в конкретных речевых ситуациях: пословицах, загадках.

Методисты литературно-художественного чтения в основном ориентировались на младшие классы гимназии, поэтому за рамками их внимания остались самые первые годы обучения ребенка чтению, когда он учится озвучиванию и осознанию озвученного текста. Однако А. Я. Острогорский предупреждал: «Ученик, которого в младших классах постоянно держали на мертвом формальном материале грамматических правил и скучного “объяснительного чтения”, в большинстве случаев не способен уже понимать красоты русской речи, в нем трудно возбудить и развить любовь и интерес к литературе» (Там же. С. IV–V).

В системе литературно-художественного чтения большое значение придавалось активности самих детей (не случайно в хрестоматии «Наш мир» последний раздел приоткрывал детям секреты творческой деятельности писателей). Учащимся предлагались, например, такие задания:

- рассмотреть пословицу с двух сторон: со стороны буквального смысла и поэтического иносказания – *Близок локоток, да язык короток*;
- определить образы, заключенные в следующих словах: *молоко на губах не обсохло; держать ухо востро* и т. п.;
- написать сочинение на тему: «Небо днем и ночью», «Наша улица в разные моменты дня», «Смешной случай в моей жизни».

Метод творческого чтения

В начале XX в. многие передовые учителя на уроках чтения начали использовать активные творческие приемы работы: рисование, лепку, драматизацию и др. Примечательно, что в Программах по русскому языку, выпущенных Наркомпросом в 1920 г., был самостоятельный отдел «Драматизация». Тогда же выходят методические рекомендации «Игра-драматизация в школе», составленные кружком педагогов под редакцией Е. Соловьевой (М.; Пг., 1924). Авторы придавали исключительное значение драматизации прочитанного детьми произведения, так как «драматизация есть следствие того психологического процесса, при котором все виденное, слышанное и прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи слова, интонации, жеста, мимики, позы, группировки» (Игра-драматизация в школе. М.; Пг., 1924. С. 3). Были разработаны и описаны возможные виды драматизации, которые могут быть использованы в классе без специальных театральных средств и подмостков:

- чтение произведения по ролям;
- чтение наизусть с применением соответствующих жестов, телодвижений, интонации, расположения в группах;
- чтение произведения в классе с описанием тех положений, действий, выражений

лиц, поз, интонаций, костюмов, обстановки и пр. предметов и средств, которые необходимы для живого действия;

- разыгрывание сценария с некоторыми декорациями, условными костюмами, упрощенным гримом.

Интересно, что в пособии разводились понятия «представление» и «игра». «Представлять – значит изображать для кого-то, на кого-то... намеренно воздействовать, а играть – для самих себя» (Там же. С. 9). Дети, участвующие в драматизации, по мысли авторов, должны проникнуться переживаниями героев, а не жаждой успеха. Таким образом, драматизация в обучении чтению понималась не как прием театрализации, а как школа совместных переживаний актеров и зрителей.

В этот же период большое внимание уделяется обучению детей чтению про себя. В 1930 г. выходит пособие К. Б. Бархина «Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи». Среди упражнений, направленных на активизацию чтения про себя, много таких, которые способствуют переосмыслению словесных образов, стимулируют использование разнообразных средств для интерпретации прочитанного:

- подбор к текстам рисунков;
- иллюстрирование;
- пантомимизация предложений (например, предложения *У меня болит зуб*);
- составление сценариев (когда ребенок поставлен перед необходимостью «перевести» повествование в действие, а описание в беседу) и др.

Стремление активизировать деятельность детей при чтении художественного произведения положило начало целому направлению – **т в о р ч е с к о м у ч т е н и ю**, которое сложилось в русской методике к 20-м годам XX в.

Идеологом и проповедником творческого чтения стал С. И. Абакумов. В его книге «Творческое чтение» (1925) раскрыта сущность этого метода. В основу концепции была положена одна из ярких особенностей детской психики: потребность отзываться действием на то, что узнается в ходе жизненных и учебных ситуаций. Элемент активности был внесен в процесс чтения. Ребенку предоставлялась возможность не словом объяснять прочитанное, а в конкретном деле – лепке, рисовании, выпиливании, шитье, плетении, аппликации и т. п. – прояснять и углублять свои впечатления от прочитанного. Работы по реконструкции образов прочитанного текста проводились после чтения произведения, причем учитель не должен был вмешиваться в интерпретацию произведения; дети в работах воплощали свое понимание образов. Для этого привлекался не только ручной труд, использовались пение, музыка, словесные методы: рассказы по аналогии, продолжение сюжета, словесное рисование, пересказы – выборочный и творческий, выразительное чтение наизусть, драматизация. Итогом таких отдельных уроков становились литературные журналы, школьные выставки и спектакли, праздники, в которых участвовали дети разного возраста.

Часы, отведенные в расписании для чтения, распределялись между отработкой техники чтения и собственно творческим чтением. На уроках первого типа читали сами дети, однако никакой специальной работы, помогающей им осознать читаемое, не велось. Уроки второго типа предназначались для прочитывания произведений, по которым впоследствии велась творческая работа, поэтому на этих уроках текст чаще всего читался учителем вслух. Выразительному чтению учителя придавалось большое значение. С. И. Абакумов считал, что

это «объяснение без объяснения», чтение учителя становилось ключом к пониманию произведения. Иногда проводились специальные уроки для чтения произведений про себя.

При такой системе работы объем читаемых произведений не мог быть большим: за урок текст должен быть прочитан полностью, поэтому отбирались короткие художественные рассказы, деловые статьи, стихи. Чтение не рекомендовалось прерывать объяснениями и тем более вопросами. Все, что учитель считал непонятным, объяснялось до чтения. В ходе подготовительной беседы у детей требовалось создать нужное настроение и подготовить их к восприятию образов произведения.

Работа по методу творческого чтения не могла ограничиваться только уроком чтения – такое активное чтение готовилось всей школьной жизнью: работой в мастерских, в саду, экскурсиями на природу, в музеи, походами в театр, на производство, совместными прогулками. Этот метод реализовывал главный принцип строительства советской школы первых лет – принцип прочной связи с жизнью.

Развитие методики чтения в 30–70-е годы XX в.

Комплексное обучение, которое в эти годы было признано педагогически целесообразным, требовало, чтобы все необходимые знания давались детям «в комплексе»: в связи с привитием трудовых навыков и вокруг изучения родного языка. В выборе конкретных методических приемов и способов обучения учитель имел полную свободу, поэтому в период становления советской школы в ней имели место разные методы, разработанные методической наукой: объяснительное чтение, воспитательное, литературно-художественное, творческое.

Большинство учителей отказались от системы объяснительного чтения и стремились раскрыть перед детьми литературное произведение с точки зрения его художественного смысла и воспитательного потенциала. В связи с этим приоритетными в обучении оказались два направления. Одно продолжало традиции литературно-художественного чтения и много внимания уделяло форме произведения, поэтому читались в основном художественные тексты. Другое учитывало необходимость воспитывать подрастающее поколение в духе коммунистических идеалов, поэтому сосредоточивало внимание учеников на идейном содержании произведений, отвечающих требованиям нового времени. Для чтения предлагались тексты современного содержания или отрывки из произведений, описывающие трудовую деятельность, а также деловые статьи, объясняющие различные производственные процессы.

Формированию навыка чтения не уделялось специального внимания, и постепенно несовершенная техника чтения стала одной из острых школьных проблем.

Только в Программах 1932 г. были зафиксированы нормы скорости чтения. Требования Программ к правильности, скорости, выразительности чтения, обязательное сознательное чтение с первых шагов обучения возродили интерес учительства к лучшим достижениям объяснительного чтения. С этого момента объяснительное чтение становится общепризнанным и ведущим методом начального обучения чтению вплоть до 70-х годов XX в.

Метод объяснительного чтения в 1932–1969 гг. ориентировался на идеи классиков русской методической мысли: К. Д. Ушинского, Н. Ф. Бунакова, Н. А. Корфа, Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтеров и др. В то же время он разрабатывался и развивался деятелями советской школы и был обобщен в работах С. П. Редозубова, Н. Н. Щепетовой, Е. А. Адамович, А. И. Воскресенской, М. Л. Закожурниковой, А. В. Янковской, Н. С. Рождественского.

В этот период в школах начинают использоваться стабильные учебники по чтению. С 1933 г. – хрестоматия по литературе для начальной школы (для учащихся 3-й и 4-й ступеней) авторов Р. М. Браиловской, М. А. Рыбниковой. Эта хрестоматия включала в основном художественные произведения русских классиков. Начиная с 1943 г., свыше двух десятилетий в начальной школе обучают чтению по «Родной речи» Е. Е. Соловьевой и Н. Н. Щепетовой. Эта хрестоматия реализовывала основные принципы советской школы – принцип воспитывающего обучения и принцип связи с жизнью. Учебный материал группировался по идейно-тематическому и сезонному принципам. «Родная речь» как учебник, предназначенный маленькому ребенку, был составлен авторами из коротких произведений, мелких отрывков, а также адаптированных текстов, Методический аппарат учебника был тщательно разработан, однако в основном привлекал внимание к познавательной стороне произведения.

Главным достижением науки этого периода было гибкое синтезирование лучших сторон всех видов чтения, с одной стороны, и последовательное применение разных приемов работы в зависимости от жанра и вида читаемого произведения, с другой. С. П. Редозубов указывал: «В практической работе учителя в школе приходится применять разные приемы, используя все то положительное, что дает нам методическое наследство прошлого... В большинстве случаев приходится пользоваться комбинацией приемов и весьма редко применять какой-либо один вид чтения» (Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1954. С. 93). Метод объяснительного чтения рассматривался как универсальное средство для решения следующих задач: «привить учащимся навыки сознательного чтения, дать им первые сведения об окружающем мире, обогатить их сознание яркими художественными образами и тем самым возбудить эмоции, которыми проникнуты художественные произведения» (Там же. 94). В школьной практике этих лет актуализируются такие приемы, как заучивание текстов наизусть, различные виды пересказов, выразительное чтение, которое отрабатывается не на подражательной основе, а строится на осмыслении произведения и допускается только после анализа текста. Продолжается укрепление единства объяснительного чтения с наглядным обучением, в связи с чем в школе практикуются предметные уроки. В то же время считается необходимым знания, полученные посредством чтения, закреплять в конкретной трудовой деятельности: выращивании цветов, уходе за садом, работе над планом и картой, проведении измерения разных объектов и т. п. Придается большое значение воспитательному воздействию литературы. Считается, что «путем объяснительного чтения художественных произведений учитель может воспитать лучшие качества, которыми должен обладать советский гражданин: любовь к Родине, любовь к труду и науке, смелость, честность, правдивость и отвращение к лени, трусости, лжи и обману, эгоизму» (Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1954. С. 95).

В конце 60-х годов исследования Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова подготовили почву для перехода на трехлетнее обучение в начальной школе (взамен существовавшему четырехлетнему) и для выработки новых взглядов на процесс обучения чтению. К началу 70-х годов из научной литературы исчезает термин *объяснительное чтение* и обучение чтению начинает рассматриваться как сложный трехуровневый процесс, включающий в себя обучение грамоте, классное и внеклассное чтение. Работа с книгой всегда осознавалась методистами и передовыми учителями как необходимый компонент обучения чтению. Эта традиция берет свое начало еще в XIX в. и связана с именами В. П. Шереметевского и Ц. П. Балталона. В советской школе работе с детской книгой уделя-

лось серьезное внимание. В этом можно убедиться, обратившись к методическим изданиям 30-х и 60-х годов. Например, П. О. Афанасьев в «Методике чтения и работы с книгой в начальной школе» (1932) останавливается на таких важных вопросах, как помощь ученикам в выборе книг для чтения, приемы руководства самостоятельным чтением книг, использование книги в жизни школьного коллектива. В пособии для высших педагогических учебных заведений К. Б. Бархина и Е. С. Истриной «Методика русского языка в средней школе» (1934) чтению вне класса посвящено четыре главы: «Работа с книгой», «Работа с газетой», «Работа со справочниками», «О внешкольном чтении». В методических изданиях 50–60-х годов при обсуждении обучения чтению как отдельная проблема выделяется проблема внеклассного чтения (см.: Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1954; Рождественский Н. С., Кустарева В. А. Методика начального обучения русскому языку. М., 1965). В 60-е годы выходят методические пособия А. Я. Берестневой (1962), К. Н. Куприяновой, А. И. Елкиной, Е. Г. Климовой (1965), посвященные системе проведения уроков внеклассного чтения в начальной школе. Однако работа с детской книгой в эти годы традиционно выносилась за пределы класса и считалась внеклассной (термин внеклассное чтение подсказывал эту особенность чтения книг детьми). И только в 70-е годы XX в. в новой науке о читателе – теории читательской деятельности, созданной Н. Н. Светловской, была доказана необходимость научения работе с книгой в классе, на уроке, при заданном учителем образце.

В 60–70-е годы выходит ряд хрестоматий для классного чтения:

Романовский А. П., Романовская З. И. Живое слово. М., 1965;

Никитина Е. И. Родное слово. М., 1968;

Васильева М. С., Горбушина Л. А., Никитина Е. И., Оморокова М. И. Родная речь. М., 1971.

В этих хрестоматиях проявились общие тенденции развития методической мысли: тексты отбирались высокого художественного уровня, методический аппарат включал вопросы обобщающего характера, детям предлагались творческие задания.

Однако первыми учебниками нового поколения принято считать «Книги для чтения» трехлетней школы авторов В. Г. Горецкого, Л. Ф. Климановой, Л. К. Пискуновой, Л. С. Геллерштейна (1981). В этих книгах, кроме сезонного и тематического, реализовывался литературоведческий принцип структурирования учебного материала – они включили в себя отдельные разделы: «Устное народное творчество»; «Великие русские писатели»; «Классики русской литературы»; «Классики русской и советской литературы»; «Классики зарубежной литературы». Хрестоматии обеспечивали преемственность между чтением в начальных классах и литературным чтением в средних с установкой на дальнейшее изучение литературы. Впервые авторы книг для начальной школы отказались от адаптированных текстов, представили богатое разнообразие произведений различных родов, видов и жанров. Методический аппарат в основном был нацелен на анализ текста по трем уровням: на выявление фактического содержания произведения; на уяснение позиции автора; на осознание собственного отношения к читаемому. Кроме того, хрестоматии учитывали последние достижения методической теории: 1) в них нашел отражение принцип многочтения – задания требовали от детей перечитывания отрывков, важных для осмысления идеи произведения; 2) отобранный учебный материал мог быть соотнесен с программой по внеклассному чтению – детям предлагались отрывки из тех крупных произведений, с авторами которых они знакомились, обучаясь работать с детскими книгами.

В дальнейшем на основе этих хрестоматий были созданы книги для чтения в новой

четырёхлетней начальной школе – «Родное слово» тех же авторов (1986).

В современном обучении чтению отдельной и очень острой проблемой является проблема семейного чтения. Широкое распространение электронных средств массовой информации, в частности телевидения, видеотехники, а также появление компьютеров отодвинули книгу на второй план. Названные факторы резко изменили времяпрепровождение среднестатистической семьи. Чтение вслух матерью всем детям в семье, о котором говорил В. П. Шереметевский в 1886 г., стало экзотикой в наши дни. Однако закономерности обучения чтению не изменились: маленький ребенок становится большим читателем только при условии совместных со взрослым читательских переживаний, обсуждения прочитанного в разновозрастном коллективе, разнообразного книжного окружения и знания широкого круга книг и произведений. В таком случае ведущая роль школы в процессе формирования ребенка-читателя возрастает.

В традициях русской педагогической мысли заботиться о домашнем чтении детей. В XIX в. выходили специальные издания для чтения и бесед в кругу семьи. Назовем, например, сборник «Семейное чтение» под редакцией Ю. Семашко (СПб., 1871), включающий в себя тексты художественных произведений для чтения, а также различные занимательные задания, головоломки, математические задачи и описание самоделок, которые предлагалось мастерить с помощью старших. Интересно, что каждый раздел сборника заканчивался материалом, предназначенным для самостоятельного чтения детьми. Как правило, он представлял собой серию картинок с краткими подписями под ними (своеобразный прообраз современных комиксов). Сюжеты, представленные на картинках, с одной стороны, были близки детям (так, серия картинок «Лошадка» рассказывала о ссоре брата и сестры по поводу игрушки), а с другой стороны, могли служить началом воспитательной беседы с детьми. Заботой о сохранении прекрасного обычая вечерних семейных чтений продиктовано издание современной литературной хрестоматии для учащихся начальной школы (Голованова М. В., Горецкий В. Г. Книга для семейного чтения. М., 1995). Авторы обращаются к ребенку: «Наш молодой читатель, предложи каждому из членов своей семьи, чтобы он не подсаживался к телевизору, а подсел к столу вместе почитать и послушать чтение произведений, вошедших в эту хрестоматию» (Там же. С. 4). В книгах для классного чтения последних лет прослеживается тенденция помещать в методический аппарат задания, которые предлагают ребенку обратиться к взрослым членам семьи за разъяснениями, для обсуждения прочитанного, побуждают привлекать читательский опыт старших для выработки собственного отношения к читаемому, отсылают детей к домашней библиотеке (см. учебники: Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Свободный ум. М., 1993–1995; учебную книгу по литературе для I класса: Троицкая Т. С., Петухова О. Е. Мы и наши игры. Ч. 1. Новосибирск, 1997; Граник Г. Г., Соболева О. В. Путешествие страну Книги. М., 1998).

Сохранить и обогатить традиции совместного чтения и обсуждения книг взрослыми и детьми – одна из задач, ждущих решения в методике чтения.

Другой, не менее важной проблемой, стоящей на современном этапе перед начальным обучением, является проблема синтеза обучения чтению и литературного образования детей младшего школьного возраста.

Глава 2. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ЛИТЕРАТУРЕ

Традиционной задачей начальной школы является задача обучения чтению ребенка младшего школьного возраста. Однако в последние годы в распоряжении учителя находится ряд программ, которые так или иначе ставят задачу литературного образования учащихся начальной школы. Поэтому на современном этапе следует говорить о двух направлениях процесса обучения чтению: 1) собственно обучении чтению, которое ведется на трех уровнях – формирование и совершенствование навыка чтения, обучение чтению, восприятию художественного текста, формирование читательской самостоятельности; 2) получении ребенком литературного знания, т. е. обеспечении литературного образования и литературного развития детей младшего школьного возраста. Названные тенденции проявились и в новых программах тех курсов, которые генетически связаны с традициями начальной школы (например, программ В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой «Литературное чтение», программа О. В. Джежелей «Чтение и литература», программа по литературному чтению О. В. Кубасовой, «Программа по чтению и начальному литературному образованию для 1–4 классов общеобразовательной школы» Р. Н. и Е. В. Бунеевых), и в программах, которые оставляют за границами чтение в традиционном понимании и включают в свое содержание только литературное образование детей (программа Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», программа В. А. Левина «Начальное литературное образование», программа литературного образования в гуманитарных школах и классах «Азбука словесного искусства» Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тamarченко).

Надо отметить, что в центр подготовки по чтению и литературе современные методисты ставят формирование читателя. Такая цель обучения выдвигается в программах О. В. Джежелей, Р. Н. и Е. В. Бунеевых, Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской. Другие программы делают акцент на исследовании специфики литературы как вида искусства (программа Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тamarченко) или на коммуникативных свойствах искусства вообще и литературы в частности (программа В. А. Левина). В системе развивающего обучения Л. В. Занкова провозглашается идея познания широкой картины мира на основе чтения литературных произведений разных видов и типов (З. И. Романовская). Литературоведческий принцип выдвигается как один из ведущих принципов обучения чтению в программе В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой. Таким образом, литературоведческое знание в той или иной степени обязательно включается в современную систему обучения в начальной школе. Это делает необходимым выявление определенных тенденций в литературоведческой подготовке младшего школьника.

Пропедевтический этап литературного образования младших школьников

Анализ всех названных программ дает основание говорить о некоем предэтапе обучения в рассматриваемых системах. Его наличие объясняется прежде всего тем, что невозможно давать системное литературное знание ребенку-первокласснику, не умеющему читать и не имеющему читательского опыта. Поэтому наличие пропедевтической (подготовительной)

работы становится необходимым звеном многих программ.

В программе Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тамарченко это подготовительный этап «Слово». Авторы программы довольно подробно останавливаются на нем, говоря, что это этап дописьменного развития ребенка, то время, когда он выступает как слушатель литературного произведения. На этом этапе в работе с детьми преобладает устная форма художественной речи – детский игровой фольклор. Это дает возможность из естественной ситуации игры выделять словесное высказывание, уяснять его форму, узнавать ее в похожих ситуациях. Главная задача подготовительного этапа – помочь ребенку осуществить переход с позиции слушателя, «соавтора» текста, на позицию читателя-интерпретатора, т. е. сделать первый шаг в дистанцировании (отстранении) от текста. В этом ведущую роль играет предъявление ребенку знакомого художественного текста в графически зафиксированной форме.

В программе В. А. Левина подобный этап носит название «Первая ступень начального литературного образования». Суть работы на нем – включение детей в игровое творчество и общение между собой. Главное условие – активность ребенка, его готовность действовать, участвовать в игре и общении. Внимание учителя и детей на этой ступени обучения сосредоточено не на результате деятельности, а на самом процессе (рисовании, лепке, сочинении), и главным показателем успешности становится первый интерес ребенка к своим одноклассникам и к самому себе. Среди игр, предложенных В. А. Левиным для 1-й ступени обучения, – группа под названием «Что читаем, в то играем». Исходным учебным материалом для таких игр являются фольклорные произведения: потешки, скороговорки, дразнилки, перевертыши и т. п., а также детские стихи, построенные по законам игровых произведений.

В учебнике О. В. Джежелей «Первое знакомство», предназначенном для освоения детьми 7–8 лет литературоведческих представлений, также собраны тексты малых фольклорных жанров, на основе которых детям предложены упражнения и задания, знакомящие их со спецификой устного народного творчества и особенностями стихотворных текстов.

Программа Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской построена на идее развернутого диалога между автором и читателем. Чтобы такой диалог состоялся, читатель должен суметь решить для себя две важные задачи: понять изображенное в произведении, максимально приблизившись к тому, как понимал автор; включить произведение в свой (чужой для автора) жизненный и культурный опыт. Для решения первой задачи читателю необходимо знание теории, тех законов художественной формы, по которым создается произведение. В программе Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской привлечение внимания маленького читателя к художественной форме начинается с выстраивания структурных схем произведений малых фольклорных жанров – считалки, потешки, скороговорки, загадки, побасенки и др.

Учебный материал для чтения и литературоведческой пропедевтики в начальных классах

Таким образом, в современных программах прослеживается тенденция объединения первых шагов в обучении чтению с целенаправленной литературоведческой пропедевтикой (или даже с формированием первою литературоведческого знания). Универсальным учебным материалом для решения такой обоюдной задачи являются малые фольклорные жанры и детская классическая поэзия.

И это не случайно. Произведения устного народного творчества дают неопытному читателю (каким и является младший школьник) уникальную возможность наблюдать единство формы и содержания, так как форма в фольклорном произведении, во-первых, *очень устойчива* (ведь фольклорные произведения являются древним источником художественных средств изображения и выражения: в них закреплены совершенные способы и приемы поэтического видения мира, механизмы поэтических способов мышления, опыт народа в области художественного воздействия на личность), а во-вторых, *строг функциональна* (фольклорное произведение обслуживает практическую деятельность людей).

В таких жанрах, как *голосилки, скороговорки, сечки, дразнилки, считалки*, на первый план выступает звуковая оболочка слова. Здесь важно или *звук подражание* (голосилка), или *ритм* (сечка, считалка), или *звучной рисунок* (скороговорка), или *рифма* (дразнилка). Отличительной чертой *потешки, страшилки, колыбельной, молчанки, заклички, приговора* является ведущая роль *действия*, которое сопровождается словом; таким образом слово закрепляется за действием и становится своеобразным символом действия, сигналом к действию. *Лексическое значение слова* является определяющим в *прибаутках, небылицах, перевертышах, набасенках*. В этих жанрах ведущим уровнем становится содержание, а форма соотносится с содержанием.

Так как форма менее фиксируема детским сознанием, целесообразно наблюдение за ней начинать с жанров, где форма является ведущей, а содержание становится вторичным по отношению к ней.

Смысл словесной формулы становится ясен ребенку в конкретной живой ситуации игры. Причем одно и то же игровое действие может по желанию ребенка соединяться с разными вариантами художественной формы: например, ситуация расчета предполагает выбор одной считалки из ряда знакомых. Предлагая детям на этапе литературоведческой пропедевтики *игры*, основанные на детском фольклоре, учитель помогает своим ученикам сделать первый шаг к осмыслению житейской ситуации (игры) через художественную форму (жанр), соотнести определенное явление реальной действительности с художественным образом.

Произведения малых фольклорных жанров, используемые в качестве учебного материала на этапе литературоведческой пропедевтики, помогают осуществить две принципиальные вещи в системе литературного образования младших школьников:

- увязать в сознании ребенка житейскую ситуацию с образами художественного мира;
- на практическом уровне дать возможность постичь неразрывное единство формы и содержания произведения.

Но произведения малых фольклорных жанров являются удобным учебным материалом не только для литературоведческой пропедевтики, но и для обучения собственно чтению. На уровне формирования и совершенствования *навыка чтения* важным фактором будет малый объем текста фольклорного произведения, из чего вытекает посильная для ребенка задача «прочитать текст сразу целиком». На уровне *восприятия текста* художественного произведения важным фактом явится насыщенность текста знакомыми словами, повторяющимися словесными формулами, которые будут способствовать пониманию текста, его узнаванию, а значит, и его правильному интонированию, правильному выбору соответствующей сопроводительной пластики. А эти детали без лишних вопросов и бесед покажут учителю, понято произведение или нет (если по словам-символам

воспроизводится движение, значит, ребенок понимает то, что им прочитано). На у р о в н е работы с детской книгой чтение произведений малых фольклорных жанров в соответствующих книгоиздательских формах может стать первым опытом общения ребенка с жанровым сборником.

Фольклор, однако, не единственный учебный материал, на котором может осуществляться пропедевтическая литературоведческая работа с учащимися. Детская классическая поэзия может служить основой для знакомства с такими понятиями, как «ритм», «рифма», «звукопись», «звукоподражание», «инструментовка» и др. Произведения русской классической литературы, прочитанные в этот период вместе с детьми и самими детьми, помогут формировать эстетический вкус младших школьников. Надо помнить: видо-жанровое, тематическое и авторское разнообразие на пропедевтическом (подготовительном) этапе поможет ребенку воспринимать литературу как сложный и увлекательный мир, в котором каждый может найти что-то интересное для себя.

Роль взрослого в формировании ребенка-читателя

На современном этапе обучения чтению качественно меняется роль взрослого в организации деятельности детей. Рассматриваемые программы дают основание говорить о трех принципиальных аспектах такой деятельности. Во-первых, традиционное непосредственное участие в обучении детей чтению, во-вторых, организация живых впечатлений детей (по терминологии В. Г. Горецкого, «опыта восприятия окружающей действительности»), в-третьих, организация творческой деятельности детей. Остановимся на каждом из этих аспектов. О б у ч е н и е ч т е н и ю – самое привычное в деятельности учителя направление. Как отмечалось выше, оно предполагает работу над навыком чтения, над восприятием художественного текста и работу с детской книгой. В результате такой целенаправленной работы на всех трех уровнях на завершающем этапе обучения в начальной школе будет сформирован **квалифицированный читатель**, т. е. читатель, который владеет всем набором необходимых навыков для продуктивного чтения. Однако нельзя забывать, что квалифицированный читатель, как показывает исторический опыт, формируется в условиях разновозрастного коллектива читающих, при участии взрослого, которому небезразлично духовное развитие ребенка. Чтение взрослого для себя в присутствии ребенка, вместе с ним, совместные переживания, вызванные произведением, обсуждение прочитанного – все это в итоге способствует началу литературного развития и образования ребенка. В связи с этим в программе В. А. Левина «Начальное литературное образование» выделяется два ряда задач, одни из которых нацелены на привитие умений и навыков деятельности с произведением, на формирование коммуникативного отношения к искусству, а другие призваны сохранить присущее начинающему читателю непосредственное эмоционально-целостное восприятие художественного произведения, уточнить и проявить индивидуальную реакцию на прочитанное, развить способность чувствовать гармонию произведения и радоваться ей, пробудить стремление свободно действовать с условным художественным миром, выстроенным автором. Для выполнения этого ряда задач «необходимо не так уж много – главным образом просто читать с детьми» (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 27–29). Такое педагогическое воздействие Владимир Глоцер в книге «Дети пишут стихи» назвал «стиховым воспитанием» и привел слова А. Ахматовой: «Стихи начались для меня не с

Пушкина и Лермонтова, а с Державина (“На рождение порфирородного отрока”) и Некрасова (“Мороз-Красный нос”). Эти вещи знала наизусть моя мама» (цит. по: Глоцер В. Дети пишут стихи. М., 1964. С. 55).

Нельзя не вспомнить в этой связи слова В. Г. Белинского: «Пусть ухо их (детей. – О. С.) приучается к гармонии русского слова, сердца переполняются чувствами изящного; пусть и поэзия действует на них, как и музыка, – прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет время...» (Белинский В. Г. Полн. СОБР. соч.: в 13 т. М., 1954. Т. 4. С. 69). По сути об этом же писал К. Д. Ушинский, когда подчеркивал: «еще недостаточно, чтобы дети поняли... произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали» (Ушинский К. Д. Пед. соч.: в 6 т. М., 1989. Т. 4. С. 16). К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти», рассказывая, что читал детям героический эпос и былины, замечает: «нелепы и беспочвенны опасения взрослых, что дети не поймут этой поэзии...» (Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1970. С. 320).

Итак, для начального литературного развития и образования важно «просто чтение» взрослого вместе с детьми, когда более опытный взрослый читает произведение **не для ребенка, а для себя вместе с ребенком**, когда ребенок имеет возможность сопереживать героям произведения вместе со взрослым, обсуждать читаемое, делиться своими чувствами, вызванными прочитанным. Однако не всякое чтение формирует читателя. В. А. Левин пишет: «...просто чтение только тогда... приносит младшим школьникам радость и сохраняет у них приоритетную в дошкольном детстве любовь к книге и эмоциональность восприятия литературы..., когда взрослый обеспечивает соблюдение некоторых методических условий» (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 29). Коротко остановимся на них:

1. Отобранные для чтения произведения должны быть подлинно художественными, т. е. такими, которые интересны и ребенку, и взрослому, а главное – они должны **нравиться** читающему взрослому. При этом совсем не обязательно, чтобы эти произведения были адресованы детям 6–10 лет. Они могут быть предназначены дошкольникам или взрослым читателям (конечно, при этом должен соблюдаться принцип посильности). Сначала для чтения вслух нужно выбирать небольшие по объему произведения, постепенно объем произведений будет увеличиваться, и впоследствии одно произведение можно читать в течение нескольких уроков. Отбор учебного материала на первых порах производит учитель. Однако постепенно к этому должны привлекаться ученики.

2. Манера чтения выбранного художественного произведения не должна быть актерской, излишне театральной. Учитель должен суметь передать свое положительное отношение к читаемому, поэтому важно выбрать нужную интонацию и читать с соблюдением орфоэпических норм.

3. При чтении необходимо улавливать настроение детей, замечать, все ли понятно, увлечены ли, нет ли усталости. Иногда полезно предложить детям задать вопросы о том, что им непонятно, или коротко прокомментировать непонятное место: «Вы, конечно, догадались, что...». Такой комментarii не должен нарушать непосредственного читательского переживания. Если произведение не заинтересовало детей и они не включаются в его восприятие, чтение нужно прекратить и возвратиться к этому тексту только по просьбе детей.

4. Чтение следует сопровождать вопросами, формирующими умение вести диалог с текстом и направленными на прогнозирование ситуации (например: как вы думаете, что будет дальше? Или: что автор пишет дальше?). Этот прием эффективен перед неожиданным

поворотом событий, неожиданной рифмой или другими находками автора, так как такие вопросы помогают оценить замысел автора. Иногда они (особенно на начальных стадиях обучения) могут быть заменены комментариями читающего взрослого. Приведем пример. Допустим, с детьми читается стихотворение В. Бирюкова:

Текст	Комментарии учителя
<i>Ива</i>	– Вспомним, как выглядит это дерево. Обычно оно растет у реки, у него тонкие, гибкие ветви, которые склоняются к воде. Часто иву сравнивают с девушкой, а ее длинные ветви – с девичьими косами.
<i>Плачет ива у обрыва.</i>	– Интересно, о чем же она может плакать: чем-то расстроена? Кто-то обидел ее? О чем-то грустит?
<i>– Кем обижена ты, ива?</i>	– Действительно, кем же она может быть обижена? Давайте выскажем предположения. (Дети высказывают.)
<i>Видно, ветер, по привычке, Дернул иву за косички.</i>	1-й вариант (если предположения детей близки к авторскому тексту): Мы догадались! Значит, автор в стихотворении выразил то, что мы увидели, почувствовали. Он воссоздал в стихотворении знакомую нам картину. 2-й вариант (если дети не высказали близких к тексту предположений): Мы не догадались, не представили авторской картины. Автор помог нам по-новому, неожиданно увидеть иву у обрыва.

После такого «комментированного» чтения произведение должно быть прочитано еще раз целиком. (Система работы со стихотворением взята из кн.: Граник Г. Г., Соболева О. В. Путешествие в страну Книги. М., 1997.)

5. Детям должна быть предоставлена возможность оставаться с прочитанным произведением наедине, по возможности и по желанию перечитывать его, рассматривать книгу, в которой оно помещено, еще раз переживая прочитанное.

6. И наконец, надо соблюдать золотое правило «просто чтения» – завершать его, пока детям не надоело слушать и они хотят продолжать чтение.

В методике В. А. Левина выдвигается интересная идея о желательном присутствии среди учащихся «второго взрослого», т. е. взрослого, который учится вместе с детьми, воспринимает все происходящее «со стороны детей». Это может быть кто-то из родителей, или воспитатель группы продленного дня, или старший ученик.

Хорошо, если во время «просто чтения» среди детей будет находиться «второй взрослый». В процессе чтения «второй взрослый» должен внимательно слушать, не скрывая своих читательских переживаний, но в то же время не играя в них. Он должен быть участником занятия: отвечать на вопросы, сам задавать их, рассуждать наравне с детьми о прочитанном. «Второй взрослый» демонстрирует детям эмоциональный настрой восприятия произведения, как бы показывает, «как надо воспринимать произведение», даст наглядный пример уважительного отношения к художественному произведению. Действуя вместе со «вторым взрослым», ребенок имеет перед собой своеобразный ориентир в читательской деятельности и в то же время находит во взрослом читателе поддержку своим переживаниям, единомышленника, разделяющего его чувства и мысли.

Понятно, что «просто чтение», с одной стороны, помогает накоплению у детей разнообразных читательских переживаний, приобретению читательского опыта, связанного с вос-

приятием произведений разных жанров, разной тематики и разных авторов, что, несомненно, уже с первых шагов обучения расширяет читательский кругозор ребенка. С другой стороны, такое «просто чтение» приучает к совместной деятельности со взрослым, со сверстниками и с младшими: к совместному размышлению, обсуждению, воссозданию изображенных картин, что формирует умение выслушать другого, понять его точку зрения и высказать свою.

Чтение вслух вместе с детьми отражено во всех программах, предполагающих литературное образование младшего школьника. Необходимость этого компонента в системе начального обучения объясняется прежде всего тем, что неопытный маленький читатель не владеет всеми необходимыми для продуктивного чтения навыками, а отсутствие тех или иных читательских умений ведет к ущербной читательской деятельности. Нельзя надеяться, что неполноценная деятельность вдруг приведет к формированию грамотного читателя. Поэтому учитель должен восполнить недостающие умения в области чтения правильной организацией обучения.

Несовершенство навыка чтения будет компенсироваться чтением художественного произведения учителем. Недостаточный опыт в умении получать из текста концептуальную информацию (т. е. уяснять смысл текста) восполнится целенаправленной подготовкой к чтению произведения, продуманным анализом текста, обобщающей системой заданий, позволяющих детям понять позицию автора и осознать собственное отношение к читаемому. Отсутствие читательского кругозора будет преодолеваться ограничением круга чтения книгами с заданными параметрами. Наконец, незнание литературы как особого вида искусства будет постепенно исчезать благодаря целенаправленной работе учителя над структурой произведений, над изобразительно-выразительными средствами, над уяснением места произведения в системе других произведений, над жанровыми и родовыми признаками произведений и т. д.

При этом учителю, занимающемуся обучением младших школьников, нужно помнить: литературное развитие детей состоится, если традиционное обучение чтению будет протекать на фоне регулярного совместного со взрослым чтения и переживания художественного произведения.

Но одновременно с этим учителю нельзя забывать, что «просто чтение» только компенсирует в общей процедуре чтения недостающие умения, но никак не формирует их. Поэтому в обучении чтению должны иметь место параллельно все виды деятельности, иначе усилия по формированию читателя не увенчаются успехом.

Например, в программе О.В. Джежелей «Чтение и литература» предусмотрено три периода обучения:

первый период – интенсивное освоение техники чтения, поскольку только темп чтения вслух от 60 слов в минуту при чтении целыми словами предполагает возможность самостоятельного освоения текста на уровне мысли-вывода и дает основание вести ребенка к углубленному пониманию читаемого;

второй период – формирование способов и приемов, помогающих овладеть содержанием произведений и выбором книг;

третий период – осознание элементов теории литературы в системе и взаимосвязях, формирование речевой творческой деятельности на основе и в связи с чтением книг.

Задачи каждого периода реализовываются в системе уроков разных типов:

- уроки, предусматривающие отработку умений и навыков, которые являются средством освоения литературного произведения (например, урок, где целенаправленно формируется навык чтения, осваивается умение составлять план произведения и т. п.);
- уроки, где предполагается работа с единым литературным произведением, применением приемов всестороннего его освоения;
- уроки, которые обеспечивают формирование умения самостоятельно выбирать и читать книги в соответствии с читательскими возможностями и личными запросами;
- уроки, основное назначение которых – реализация творческих возможностей учащихся при изучении литературы;
- уроки интегрального типа (см.: Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1–4). М., 1998. С. 164–165, 166–167).

При этом учитель должен иметь в виду, что для литературного развития детей одинаково важны как уроки, на которых после чтения вслух последует тщательный анализ произведения, так и уроки, предполагающие «просто чтение».

Организация живых впечатлений и творческая деятельность детей в системе литературного образования младших школьников

Известно, что квалифицированная читательская деятельность обладает таким качеством, как ассоциативность. В процессе восприятия художественного произведения важную роль играют два потока ассоциаций: 1) ассоциации с реальной действительностью, с жизненными ситуациями и 2) ассоциации с известными художественными произведениями. Чем богаче жизненный и читательский опыт воспринимающего текст, тем полнее и глубже его эстетическая реакция и точнее интерпретация прочитанного. Отсюда понятно, что, занимаясь литературным образованием ребенка, необходимо целенаправленно работать над развитием и накоплением читательских и жизненных впечатлений. Грамотно организованное учителем «просто чтение» обеспечивает читательский кругозор детей и включает их в полноценную читательскую деятельность на самых ранних стадиях обучения. Но не менее важно обеспечить ребенка разнообразными жизненными впечатлениями.

Не случайно в программе «Литературное чтение» В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой один из трех разделов посвящен развитию опыта «направленного эмоционально-чувственного отношения к действительности». В рамках этого раздела программой задана целенаправленная деятельность по формированию у школьников «способности воспринимать красоту человека, природы и предметного мира», по развитию воображения, фантазии, образного восприятия окружающей действительности. Программой предусмотрены специальные упражнения по наблюдению и освоению природы, предметной реальности. Так, на первом году обучения предлагается «выполнение заданий типа “с чем можно сравнить данный предмет?”, “на что похожи предметы?” или на втором и третьем годах обучения – “рассмотрение и описание сходных и различных предметов (например, ромашки и календулы, мыши и льва)” (Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1–4). М., 1998. С. 140–141).

Известный специалист в области творческого воспитания детей Владимир Глоцер считает, что начинать работу с маленькими детьми следует с организации «школы восприятия», на занятиях которой надо учить удивляться увиденному и привычному. Проходить такие занятия должны на прогулках, в походах, на экскурсиях и в поездках. В книге «Дети пишут стихи» В. Глоцер замечает: «Бедность впечатлениями и событиями отрицательно сказывается на детском творчестве» (Глоцер В. Дети пишут стихи. М., 1964. С. 48) и на восприятии художественного произведения, добавляет автор раздела. Вспомним слова классика: «Питает жизнь ключом своим искусство...»

Обязательным компонентом системы начального литературного образования младшего школьника общепризнана творческая деятельность ребенка.

Надо заметить, что традиционное обучение чтению предполагает использование творческих видов деятельности в процессе работы над произведением. Обычно рекомендуются такие приемы, как чтение по ролям, творческий пересказ, графическое и словесное рисование, постановка живых картин, пантомима, драматизация. Однако методика рассматривает эти виды работы как желательные, но не строго обязательные. Такой взгляд приводит к тому, что в школьной практике творческие работы по следам прочитанного проводятся от случая к случаю, а главное, их выполнение не привлекает (или мало привлекает) внимание к форме произведения – жанру, структуре, словесным формулам и пр. В контексте же литературного образования творческая деятельность ребенка признается, во-первых, строго обязательной, во-вторых, предполагающей работу не только на основе прочитанного текста, но и собственное авторское творчество, в-третьих, фиксирующей внимание на форме произведения. В современном обучении чтению и литературе реализуется лозунг, выдвинутый известным методистом 30–40-х годов XX в. М. А. Рыбниковой: «От маленького писателя к большому читателю».

Интересна с этой точки зрения система Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла». Во введении к методическим разработкам по этой программе авторы пишут, что новый предмет школьного курса – «Литература» описывается через исходное отношение «автор – художественный текст – читатель», а освоение этого отношения можно представить «как непрерывный процесс практической литературной деятельности самих школьников то в позиции “автор”, то в позиции “читатель”» (Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. 1 класс. М., 1994. С. 5–6). Авторы программы вслед за Л. С. Выготским считают, что «детское художественное творчество нужно прежде всего самому ребенку для развития его воображения, эмоционально-эстетической сферы, овладения речью как средством передачи мыслей, чувств, внутреннего мира человека» (Там же. С. 16). В программе подчеркивается, что собственно писательский опыт обогащает читателя пониманием авторских задач и замыслов, по-иному «высвечивает» для него процесс чтения. Творческая деятельность в позиции «автор» начинается с наблюдений за реальностью, которые закрепляются в созданных коллективно этюдах, продолжается наблюдениями за художественными текстами писателей и реализуется в конце концов в индивидуальной работе каждого по созданию текста.

В программе Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тамарченко «Азбука словесного искусства» также заложено обязательное написание сочинений-подражаний с установкой на определенный сюжет, жанр, стиль, характер персонажей и т. п.

В. А. Левин подчеркивает, что одной из важных задач учителя является «забота о дет-

ском литературном творчестве, так как ребенок особым образом сохраняет и накапливает читательский опыт в своем «писательском» труде» (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 28). В. А. Левин считает: если детям предоставлена широкая возможность осваивать элементы художественной формы в качестве материала игры, то ребенок в итоге открывает в себе автора, способного воздействовать на окружающих; сам, по собственному желанию, начинает заниматься «писательством», самостоятельно создает тексты. В этом случае, по мысли В. А. Левина, происходит, во-первых, объективация художественных средств как средств общения, средств выражения себя, а во-вторых, объективация в себе авторской позиции. Так формируется коммуникативно-оценочное отношение сначала к своему творчеству, а в дальнейшем – к искусству.

Программа «Литературное чтение» В. Г. Горецкого и Л. Ф. Климановой содержит блок «Обогащение и развитие творческой деятельности, опыта направленного эмоционально-чувственного отношения к действительности». Как уже отмечалось, работа по программе в этом направлении начинается с «развития у школьников способности радоваться и удивляться в процессе общения с природой, людьми, предметами национальной культуры, находить, замечать красивое в окружающем мире», затем программа нацеливает на формирование умения «выразить в слове свои впечатления, свое видение предмета, состояния природы и человека» и, наконец, предлагается активизировать «способность учащихся полноценно воспринимать художественное произведение на основе целенаправленной деятельности». Программа предусматривает упражнения, направленные на развитие умения использовать метафоры при составлении собственных загадок (3-й год обучения), или «заполнение пропусков в художественном описании предмета, сравнение своих вариантов подбора слов с авторским описанием» (2–3-й годы обучения), написание сочинений по предложенному учителем началу или «первые пробы пера: собственные стихи, художественные рассказы» (3-й год обучения) (Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1–4). М., 1998. С. 140–143).

В программе О. В. Джежелей «Литература и чтение» творческая деятельность детей предполагается прежде всего на уроке творчества с опорой на учебный материал: «все знакомые книги и произведения», а также на специальные пособия, «раскрывающие особенности творческой деятельности на основе чтения» (Там же. С. 165–167).

Обязательность творческой деятельности детей в современной системе обучения рождает ряд вопросов, которые каждый учитель будет решать в зависимости от конкретных условий школьной практики. Однако есть несколько факторов, нашедших отражение в названных программах и на страницах методической печати.

Почти все программы предлагают обязательное коллективное обсуждение созданных текстов. При этом важно иметь в виду критерии, по которым идет оценка. Прежде всего, надо учитывать, как дети реализовали учебную задачу. Например, домашнее задание после урока 54 (I класс, система Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской) сформулировано так: «Придумайте свои характеры для наших кочанов капусты, подумайте, где они могли встретиться и о чем поговорить. Это будет наше сочинение “Разговор капусты”». На следующем уроке идет обсуждение детских сочинений, и авторы рекомендуют учителю в поле пристального внимания держать выполнение задачи. После прочтения созданных детьми текстов звучат вопросы:

– Интересное сочинение?

– А выполнил автор наши задачи?

Вывод: Алеша занялся другими задачами, и работа получилась интересная, но про другое.

Или:

– Понравилось?

– Что особенно понравилось?

Вывод: автор увлекся разговорами, и разговор у него получился, а про другую задачу – через разговор передать характер – он забыл (Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. I класс. М., 1994. С. 200–204).

По программе В. А. Левина проводится цикл уроков «Секреты стихов». После одного из них дети получают задание: «придумать историю, например, о корове, или о скрипучей двери, или о громе, или о барабане, используя мычащие, скрипящие, гремящие, лающие, визжащие и другие звучные слова». Проверка домашнего задания начинается с напоминания установки: в сочинениях должны быть употреблены квакающие, свистящие, скрипящие слова. Далее выслушиваются и обсуждаются ответы детей:

Егор: Мы шшшуршшим, шшшелестим по шшшершшшавому шшшосее...

Учитель: Догадались, ребята, кто говорит? Верно, шины. У них шуршащие слова (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М. 1994. С. 82, 86).

В программе В. А. Левина дети в процессе игры приучаются к строгому выполнению заданных правил, т. е. к соблюдению определенных установок, в рамках которых должно быть выполнено задание. Оценка учителя на этой ступени обучения звучит так: «Молодец, ты выполнил условия игры». Позже педагог оценивает учеников:

Ты нарушил правила игры, но придумал интересно.

Или конкретнее:

По условиям игры надо было сочинить одну строку. Ты нарушил условия, придумал еще пять строк. Ты понимаешь, что задание не выполнил. Но получилось у тебя очень интересно. Ты нам всем доставил удовольствие! (Там же. С. 41).

Не менее важно вместе с детьми выявить и обсудить те критерии, по которым будет определяться успешность выполненного задания, его художественная ценность. В. А. Левин считает необходимым формировать у ребенка ориентацию на читательское восприятие окружающих. «Критерием самооценки литературного творчества становится реакция слушателей: интересно ли им? Затем критерий развивается и уточняется: интересно ли произведение слушателям? Есть ли в нем что-либо новое для слушателей, неожиданное, точное и важное для них?» (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 41–42).

Этот критерий – неожиданно и точно – должен стать, по мнению В. А. Левина, определяющим в оценке созданных текстов и найденных образов. Приведем в этой связи фрагмент урока «Что на что похоже?», на котором дети решают пока игровую (не художественную) задачу – придумывают неожиданные и точные сравнения:

Юрий Анатольевич (учитель): Подумайте молча, на что похож паркетный пол в нашей комнате...

Вова: ...На елочки.

Миша: ...На перемешанное домино.

(После каждого ответа педагог ставит перед остальными участниками игры задачу оценить найденное сравнение.)

Аля: ...На крыши домиков.

Игорь: И на следы автомобильных шин.

Инна: По-моему, он похож на каток.

Ю. А.: Посмотрите, Инна совсем по-другому сравнила – не по рисунку, а по форме и блеску. Молодец, верно?

Гена: И еще похоже, будто кто-то на лыжах поднимается в гору.

Егор: И на знаки «больше-меньше».

После этих слов Юрий Анатольевич даже не спросил, похоже ли. Потому что наступила пауза, а потом раздался общий вздох: «Ух ты!» Только теперь снова заговорил Ю. А.:

Как интересно ты сравнил, Егор! Какое неожиданное и точное сравнение... А ведь мы, ребята, раньше не замечали, что паркет так похож на знаки «больше – меньше». А теперь как взглянем на паркетный пол, так вспомним Егора и его сравнение. Спасибо тебе, Егор! Ты сделал интересное открытие для нас (Там же. С. 121–122).

Такая игра началась как «угадайка»: дети, которые находились в момент придумывания сравнений в другой комнате, должны были догадаться, какой предмет задуман. Однако и после окончания игры, когда предмет был угадан, дети продолжали подбирать сравнения. «Почему? – спрашивает В. А. Левин и отвечает: – Потому что сравнивать интересно и без “угадайки” ... произошла смена отношений к художественным средствам. В начале урока дети ими играли, а сейчас ушли от игры и общаются ими: придумывают сравнения не для игры “Что на что похоже?”, а потому что нравится выражать свое видение мира, нравится быть интересным товарищам» (Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 129).

Оценивая детское творчество и высказывая свое суждение о нем, взрослый должен быть предельно деликатным, бережно относиться к восприятию мира маленькими авторами, не подменяя непосредственный детский взгляд на окружающее своим пониманием тех или иных явлений. Одинаково опасно как переоценивать находки ребенка-автора, так и не замечать удачно созданных образов. Нужно помнить слова С. Образцова о детском творчестве: «Старт часто поразителен, финиш – всегда авария». Аварии на финише учитель должен предотвратить. Именно поэтому критериями оценки наряду со взрослым должен владеть и сам маленький «писатель» и его товарищи, а обсуждение сочинений должно происходить в коллективе в деловой и доброжелательной атмосфере. Очень важно, чтобы автор ученического произведения наблюдал непосредственную реакцию слушателей на созданный текст, имел возможность выслушать их мнение, сравнить свой замысел с их восприятием. А взрослый должен заметить удачу школьника, подчеркнуть ее, уловить и зафиксировать реакцию одноклассников. В случае неинтересно выполненного задания взрослому следует свою оценку переключить с результата на процедуру выполнения – ведь главное в нашем случае, что ре-

бенок был активен, искал рифму, сравнение, т. е. работал в позиции автора. Вообще, очень важно, чтобы оценка ребенка велась с того уровня требований, который соответствует его литературному развитию и понятен ему. Иными словами, «учитель должен оценивать школьника с той же позиции, с какой тот оценивает себя сам», поэтому «учитель будет оценивать разных учеников с разных позиций» (Там же. С. 117–118).

В то же время ценно и участие каждого ребенка в обсуждении текстов своих сверстников. В этом случае он развивается как читатель, так как одновременно может общаться и с текстом, и с автором текста, может задать вопрос автору о его намерениях и сравнить замысел и результат. Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская так пишут об этом: «Урок-обсуждение в очередной раз замыкает “кольцо” смены позиций. Дети, сами того не замечая, сделали следующий шаг в освоении и теории, и практики, сразу применяя все, что они знают, к решению конкретных творческих задач. Но на этот раз это были не задачи автора, а задачи критика художественного текста и отчасти – редактора» (Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. I класс. М., 1994. С. 207).

Со вниманием взрослый должен отнестись и к детскому плагиату, который имеет особую природу и занимает отдельное место в детском творчестве. Иногда профессиональное авторское слово настолько сильно поражает воображение ребенка, кажется ему таким точным, что он невольно «присваивает» себе словесное высказывание. К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» приводит слова девочки: «Пуускай это будут и его стихи (Жуковского. – О. С.) и мои – вместе!» (Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1970. С. 312). Такой факт в детском художественном освоении мира не надо расценивать как отрицательный: в становлении читательской деятельности он имеет положительное значение – художественное произведение становится личностным приобретением ребенка, оно включается в его читательский кругозор и служит расширению читательского опыта. «Назвать этих детей плагиаторами, – говорит К. И. Чуковский, – может, конечно, лишь тот, кто совершенно не знает детей» (цит. по: Глоцер В. Дети пишут стихи. М., 1964. С. 95). Нельзя забывать и о том, что подражание мастеру в любом деле есть определенная ступень ученичества, и художественное творчество здесь не является исключением.

За творческие работы не следует ставить отметки, тем более фиксировать их в классном журнале. Лучшей формой поощрения может стать своеобразный альманах детских произведений, куда будут помещаться тексты, признанные удачными при коллективном обсуждении в классе. Однако отбор произведений в такие сборники не должен превращаться в конкурс, ни в коем случае нельзя противопоставлять детей друг другу. Форма совместных изданий может быть различна – рукописный журнал, стенная печать, книжки-малышки. Главное – у этих сборников должны быть читатели: родители, старшие и младшие товарищи по школе, учителя других классов.

Итак, **подведем итоги.** Современное обучение чтению ребенка младшего школьного возраста не мыслится без целенаправленной работы по его литературному развитию и образованию. Начальное литературное образование предполагает на пропедевтическом этапе обучения тщательный отбор учебного материала, в состав которого прежде всего должны быть включены произведения малых фольклорных жанров и детская классическая поэзия. Педагогические усилия по формированию навыка чтения и читательских умений должны реализовываться на фоне обязательного «просто чтения» взрослого вместе с детьми высокохудожественных произведений. Кроме того, взрослый (учитель) должен позаботиться об ор-

ганизации условия, в которых учащиеся смогут получать яркие живые впечатления от общения с окружающим миром, а также учить детей читать детские книги по силам и интересам. Необходимым компонентом литературного образования признается творческая «писательская» деятельность детей, результаты которой должны коллективно обсуждаться и регулярно отражаться в сборниках ученических произведений, адресованных родителям, старшим и младшим товарищам, учителям.

Глава 3. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ

Качества навыка чтения

Современная методика понимает **навык чтения** как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. В свою очередь такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения (Н. Н. Светловская). Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития его личности. При этом важно помнить, что навык чтения – залог успешного учения как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: **правильность**, **беглость**, **сознательность** и **выразительность**.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

Сознательность чтения в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без видения внутренней связи отдельных взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях становится средством выразительности. Таким образом, подготовка чтеца должна строиться с уче-

том одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте. Еще важнее такую систему работы иметь в виду на уроке при чтении художественных текстов.

В методике наряду с термином **навык чтения** употребляется термин **техника чтения**. Еще до недавнего времени этот термин называл только техническую сторону процесса чтения.

Известный психолог Т. Г. Егоров в работе «Очерки психологии обучения детей чтению» (1953) рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. У маленького ребенка, который только учится читать, эти действия протекают последовательно. Однако по мере накопления опыта чтения текста эти компоненты синтезируются. Т. Г. Егоров пишет: «Чем гибче синтез между процессами осмысливания и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее» (Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953. С. 16). Как следует из приведенного высказывания, исследователь технику чтения (то, что в чтении называют навыком, т. е. механизмом восприятия и озвучивания) не противопоставляет осмыслению читаемого. Чтобы чтение состоялось, все три действия должны быть совершены одновременно.

Об этом же писал С. П. Редозубов: «Еще и теперь можно встретить учителей, которые делят уроки чтения на две категории: уроки “техники” чтения и уроки сознательного и выразительного чтения. Такое деление уроков в самой основе своей порочно. Всякий урок чтения должен быть уроком сознательного чтения» (Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1954. С. 100).

Таким образом, уже в 50-е годы XX столетия в методике закрепляется мнение о том, что без понимания прочитанного вообще нельзя говорить о чтении. С этого времени термином **техника чтения** обозначаются все три компонента процесса чтения, описанные Т. Г. Егоровым: восприятие, произнесение, понимание. Усилия учителя на уроке чтения в первую очередь должны быть направлены на синтезирование этих компонентов у маленького чтеца и на их функционирование в процессе чтения. Однако становление навыка чтения – процесс очень не простой и длительный. Учителю необходимо представлять этапы этого процесса, а также иметь в виду ориентиры, которые помогут устанавливать степень обученности каждого ребенка.

Этапы становления навыка чтения у начинающего чтеца

В методической науке выделяют три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации (Т. Г. Егоров).

Аналитический этап характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т. е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам –

это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте. Однако учитель должен помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии вообще и в овладении навыком чтения в частности.

С и н т е т и ч е с к и й этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т. е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребенок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в сознании общий смысл читаемого. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

Этап автоматизации описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т. д. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

Такой путь – от аналитического этапа до этапа автоматизации – может быть пройден ребенком в рамках начальной школы при условии, если учитель обеспечит и классе определенный режим работы:

- 1) упражнения в чтении должны быть каждодневными;
- 2) отбор текстов для чтения не должен быть случайным, а должен производиться с учетом психологических особенностей детей и литературных особенностей текстов;
- 3) учителем должна вестись систематическая работа по предупреждению ошибочного чтения;
- 4) учителем должна быть использована в работе целесообразная система исправления допущенных при чтении ошибок;
- 5) специально должно быть организовано обучение чтению про себя, предполагающее несколько ступеней: чтение шепотом, беззвучное артикулирование читаемого, «тихое чтение» (в плане внутренней речи), собственно чтение про себя.

Работа над правильностью и беглостью чтения

Говорить о правильности и беглости как качествах навыка чтения имеет смысл только в том случае, если чтец понимает текст, который им озвучивается. Однако учитель должен знать специальные приемы, направленные на отработку правильности и беглости. Здесь имеют место два направления:

- 1) использование специальных тренировочных упражнений, совершенствующих зрительное восприятие, развитие артикуляционного аппарата, регуляцию дыхания;
- 2) применение при чтении художественных произведений принципа многочтения, предложенного М. И. Оморковой и описанного В. Г. Горецким, Л. Ф. Климановой.

Этот принцип состоит в том, чтобы при анализе текста постоянно обращать ребенка к

перечитыванию отрывков, важных в смысловом отношении, и тем самым не только обеспечивать проникновение в идею произведения, но и добиваться правильного и беглого чтения.

П р а в и л ь н о с т ь ч т е н и я – это чтение без искажений, т. е. без ошибок, влияющих на смысл читаемого. Многолетние наблюдения над становлением навыка чтения у детей позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, допускаемых обучающимися чтению.

1. Искажение звукобуквенного состава:

- пропуски букв, слогов, слов и даже строчек;
- перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);
- вставка произвольных элементов в единицы чтения;
- замена одних единиц чтения другими.

Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия или неразвитость артикуляционного аппарата. Однако причиной искажений может стать и так называемое «чтение по догадке». В основе этого явления лежит такое свойство человека, как а н т и ц и п а ц и я – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому смыслу и стилю, который уже известен из прочитанного предыдущего отрывка. Догадка появляется у чтеца с приобретением читательского опыта и является, таким образом, признаком его продвижения в овладении навыком чтения. В то же время учителю надо помнить, что текстуальная догадка опытного чтеца редко ведет к ошибкам, искажающим смысл читаемого, а субъективная догадка неопытного ребенка часто влечет за собой такие ошибки, которые мешают ему понять читаемое.

2. Наличие повторов.

Такие ошибки заключаются в повторении единиц чтения: букв, слогов, слов, предложений. Чем менее совершенен навык чтения, тем меньшая единица чтения повторяется. Эти ошибки очень близки к предыдущему типу, однако их причины в другом. Повторы, как правило, связаны со стремлением ребенка удержать в оперативной памяти только что прочитанный компонент. Это необходимо маленькому чтецу для осмысления прочитанного. Поэтому на аналитическом этапе становления навыка повторы неизбежны и должны восприниматься учителем как явление закономерное и даже положительное. Чрезмерная торопливость учителя, раннее пресечение «повторов» в чтении учащихся могут помешать ребенку свободно и естественно перейти на синтетический этап чтения.

3. Нарушение норм литературного произношения.

Среди ошибок этого типа можно, в свою очередь, выделить несколько групп:

1) ошибки собственно орфоэпические; среди них неправильное ударение – самый распространенный вид. Такие ошибки связаны с незнанием норм произношения или с незнанием лексического значения слов, которые читаются;

2) ошибки, связанные с так называемым «орфографическим чтением»: единицы чтения озвучиваются в строгом соответствии с написанием, а не с произношением. Учитель должен иметь в виду, что «орфографическое чтение» – обязательный период становления навыка. Чем скорее ученик научится синтезировать все действия процесса чтения (восприятие, произнесение, осмысление), тем скорее откажется от «орфографического чтения». Поэтому работа, помогающая ребенку осмысливать читаемое, будет способствовать и устранению «орфографического чтения»;

3) интонационные ошибки, которые представляют собой неправильные логические ударения, неуместные в смысловом отношении паузы. Нетрудно заметить, что такие ошибки

допускаются чтецом, если он не понимает читаемого. Однако от маленького ребенка процесс чтения требует не только интеллектуальных, но и физических усилий, поэтому причиной интонационных ошибок у маленького чтеца может стать нетренированность дыхания и речевого аппарата.

Правильно работать над исправлением и предупреждением ошибок при чтении учитель может только в том случае, если понимает причины ошибочного чтения и знает методику работы над ошибками. Итак, ведут к ошибочному чтению такие факторы, как:

- 1) несовершенство зрительного восприятия;
- 2) неразвитость (недостаточная гибкость) артикуляционного аппарата;
- 3) нехватка дыхания;
- 4) незнание орфоэпических норм;
- 5) незнание лексического значения слова;
- 6) «догадка», вызванная субъективным типом чтения.

Система упражнений должна быть направлена на преодоление перечисленных трудностей.

Для совершенствования зрительного восприятия может быть использовано предварительное чтение слов с графическими пометами:

по |д |с |не |эс |ни |к –

или чтение слов, в которых минимальные единицы чтения напечатаны разными шрифтами:

поТруДИлиСь.

Интересная система упражнений, тренирующих зрительное восприятие, предложена Л. Ф. Климановой. Приведем некоторые из них:

- 1) пары слов отличаются одной буквой: *козы-косы, ветер-вечер, трава – травы, вбежал – взбежал*;
- 2) цепочки слов, близких по графическому облику: *вслух – глух – слух; вьют – вьюн – вьюга*;
- 3) слова, в которых парные по твердости-мягкости фонемы выполняют смысловоразличительную функцию: *есть – ест, угол – уголь, галка – галька, полка – полька*;
- 4) чтение цепочек родственных слов: *труд – трудился – трудящийся; бег – бегать – бегство*.

(См.: Климанова Л. Ф. Навыки чтения младших школьников и пути их совершенствования // Пути и средства достижения прочности знаний в начальных классах / под ред. М. П. Кашина. М., 1978.)

Для тренировки артикуляционного аппарата можно привлекать скороговорки и чистоговорки, при этом детям предлагать сначала произносить их в очень медленном темпе, затем – в разговорном, потом – в скороговорочном. В тренировке дыхания могут помочь такие задания:

- на одном выдохе произнести четверостишие;
- считать на одном дыхании как можно дольше: 1, 2, 3, 4. 5...

Такие упражнения могут проводиться на уроке в виде физминуток. однако составляться и подбираться учителем они должны с учетом того текста, который предстоит читать детям.

Допустим, на уроке в I классе должен читаться рассказ Б. Житкова «Как слон спас хозяина от тигра» (см.: Голованова М. В., Горецкий В. Г., Климанова Л. Ф. Родная речь. Кн. 1. М., 1992). В нем есть такие длинные слова со стечением согласных: *протантывал, насторожился, растоптал, повернулся, приготовит*. В этих словах смычные взрывные звуки [п], [т] соседствуют со щелевым [с] и со смычным дрожащим [р]. Чтобы подготовить артикуляционный аппарат детей к прочтению таких слов, учитель может заранее предложить им скороговорку: *Под деревом, под тополем тетерев тетерева встретил*. С опорой на нее можно поработать и над дыханием.

Упражнения в чтении слов также должны составляться с ориентацией на читаемый текст. В данном случае это могут быть цепочки слов: *сторож – сторожил – насторожился; готов – готовил – приготовит; топтать – топтал – топтался – растоптал*.

Учитывая то, что причиной ошибок может стать незнание норм произношения или незнание лексического значения слов, до чтения текста детей следует познакомить со значением и правильным произношением слов: *индúс, хóбот, пóднял, нá спину, óтдал*.

Таким образом, в предварительную работу по подготовке детей к чтению текста учитель включает упражнения по предупреждению ошибочного чтения. Но важна также и гибкая система исправления ошибок.

При этом ведущим учительским правилом должна стать установка на минимальное вмешательство в процесс чтения ученика.

Для исправления ошибок учитель может прервать чтение ученика только в двух случаях: для устранения орфоэпической ошибки (сразу же дается образец правильного прочтения) и для исправления ошибки, ведущей к искажению общего смысла читаемого (учитель привлекает ребенка к перечитыванию слова посредством вопроса или прямого указания на ошибку). Все другие ошибки исправляются после завершения чтения. Для этого могут быть использованы такие приемы;

- постановка вопроса, ответ на который требует перечитывания;
- составление из разрезной азбуки ошибочно прочитанного слова;
- чтение с доски цепочки слов, среди которых есть ошибочно прочитанное;
- печатание ошибочно прочитанного слова учеником на доске;
- перечитывание отрывка про себя с целью ответить на вопрос учителя, поставленный к ошибочно прочитанному слову, и т. п.

Чем младше и неопытнее чтец, тем более развернутый способ исправления ошибки может быть предложен учителем. Полезно для исправления ошибок привлекать учеников класса, однако при этом учитель должен помнить о доброжелательной и деловой атмосфере, которая необходима на уроке в ходе этой работы.

Беглость – такая скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Таким образом, беглость не может быть самоцелью, однако именно беглость становится определяющим фактором для других качеств чтения. Нормы беглости указаны в программе чтения по годам обучения, но главным ориентиром для учителя должна стать устная речь индивида. Объективным ориентиром беглости считается скорость речи диктора ТВ или радио, читающего новости, это примерно 120–130 слов в минуту.

Беглость зависит от так называемого **поля чтения** и длительности остановок, которые чтец допускает в процессе чтения. **Поле чтения** (или **угол чтения**) – это

такой отрезок текста, который взгляд чтеца схватывает за один прием, после чего следует остановка (ф и к с а ц и я). Во время этой остановки и происходит осознание схваченного взглядом, т. е. осуществляется закрепление воспринятого и его осмысление. Опытный чтец делает на строке незнакомого текста от 3 до 5 остановок, причем отрезки текста, которые схватываются его взглядом за один прием, равномерны. Поле чтения у неопытного чтеца очень мало, иногда равно одной букве, поэтому на строке он делает много остановок и отрезки воспринятого текста у него не одинаковы. Они зависят от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые читаются. С осмыслением схваченного за один прием связаны и повторы в чтении неопытного чтеца: если он не сумел удержать в памяти воспринятый отрезок, ему приходится еще раз вернуться к уже озвученному тексту, чтобы осознать то, что прочитано. Теперь становится понятным, что, тренируя зрительное восприятие, учитель работает не только над правильностью, но и над беглостью чтения.

Вообще, все упражнения, направленные на отработку правильности чтения, в то же время совершенствуют и беглость. В последние годы в методике стали описываться и специальные упражнения для выработки беглости чтения. Обратимся к упражнениям, предложенным М. И. Оморковой, И. А. Рапопортом, И. З. Постоловским в книге для учителя «Преодоление трудностей» (М., 1990):

- совместные групповые чтения небольших отрезков текста, когда темп задаст учитель или хорошо читающий ученик;
- чтение небольших отрывков текста в разных темпах:
 - в медленном, с плавным, протяжным произношением гласных (при таком чтении происходит увеличение угла чтения, так как взгляд забегает вперед той единицы чтения, которая озвучивается);
 - в среднем, разговорном темпе (отрабатывается способ чтения «как говорим»);
 - в «скороговорочном» темпе (достигается быстрее синтез всех действий чтения; проводится только после медленного чтения);
- чтение отрывков «на время» (ученик наблюдает, за сколько времени он прочитал данный текст);
- чтение отрывков на определенное время, заранее известное детям (ученик наблюдает, каков объем текста, прочитанного им в определенный отрезок времени).

После чтения отрывков «на время» обязательно проверяется понимание читаемого. Упражнения, где предлагается чтение текста в разных темпах, предполагают проверку понимания после медленного прочтения.

В пособии М. И. Оморковой «Совершенствование чтения младших школьников» (М., 1997) учителю рекомендуется проводить ежедневные практические разминки на уроках чтения:

- 1) на доску вывешиваются гласные буквы, а дети, по алфавиту присоединяя к ним согласные, читают полученные слоги;
- 2) тренировка в чтении различных сочетаний гласных букв: *а, о, у, и, э; а, и, у, о, э;*
- 3) чтение сочетаний согласных и гласных букв в слогах: *же, че, ща, ре, тра, три;*
- 4) после этого – чтение слов и предложений: *электрификация, портфель; В январе много снегу во дворе;*
- 5) чтение диалога:

- Собака, что делаешь?
- Волков пугаю.
- А что хвост поджала?
- Волков боюсь.

Полезны упражнения в чтении цепочек слов с общим корнем, с разными корнями: *вода – водный – водяной; чистота – частота; девушка – дедушка; булка – белка*, а также упражнения, развивающие «оперативное поле чтения», например чтение «пирамидок»:

бури
ветры
ураганы
разыграйся
заморозить
выхолаживая.

В последнее время в методику работы над беглостью чтения стали проникать приемы скорочтения. Действительно, некоторые из них могут быть использованы, однако, прибегая к ним, учитель должен осознавать, что предложить такие приемы можно только чтецу, накопившему определенный читательский опыт. Среди приемов, которые могут быть перенесены в начальную школу, могут быть такие:

- «чтение с помехами» (ученик читает под звук метронома или под счет);
- «быстро найди слово» (ученик в тексте должен обнаружить заданное учителем слово или словосочетание);
- чтение «через решетку» (на текст накладывается «решетка», так, что часть его оказывается закрыта, чтение протекает с учетом антиципации).

Успешно используются учителями и таблицы, составленные профессором Ф. И. Федоренко (Харьковская лаборатория). Они представляют собой 18 наборов по 6 предложений, в которых постепенно увеличивается количество буквенных знаков. Таблицы предъявляются ребенку на несколько секунд, а затем проверяется, что и как он смог прочесть.

Известное письменное упражнение, когда дети должны вставить в текст пропущенные буквы или слова, тоже развивает их способность к антиципации, а значит, тренирует правильность и беглость чтения.

Работая так или иначе над совершенствованием навыка чтения, и в частности над правильностью и беглостью, учитель должен помнить, что маленький чтец должен испытывать максимальную комфортность при чтении. Поэтому следует обратить внимание на использовании указки и закладки для слежения строчки, на правильную посадку; если текст читается не по учебнику-хрестоматии, а по детской книге, отбирая ее, нужно учесть тип бумаги (лучше, чтобы текст был напечатан на белой бумаге № 1), размер полей, длину строки (на аналитическом этапе чтения не предлагать детям книги, где строка более 126 мм), соотношение текста и иллюстраций (60% : 40%).

Работа над сознательностью чтения

С о з н а т е л ь н о с т ь в общем виде может быть определена как понимание прочитанного. Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

- применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);
- применительно к чтению в более широком смысле (Т. Г. Рамзаева).

Когда говорят о сознательности и первом значении, имеют в виду, насколько сознательно ребенок выполнит необходимые операции, из которых складывается озвучивание печатных знаков; находит гласные, соотносит их со слогами-слияниями, видит согласные вне слияний и осознает, к какому слогу-слиянию их следует причитать.

Термин **с о з н а т е л ь н о е ч т е н и е** во втором значении функционирует в методике на разных уровнях протекания самого процесса чтения.

П е р в ы й у р о в е н ь, часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, употребленных в прямом или переносном значении; понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание смысла отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста.

В т о р о й у р о в е н ь сознательного восприятия текста базируется на первом и предполагает осмысление подтекста произведения, т. е. уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому.

Можно говорить и о **т р е т ь е м у р о в н е** сознательного чтения, когда индивид осознает свои читательские интересы и обладает умениями, которые могут их удовлетворить, иными словами сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности. Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что сознательность чтения предполагает:

- осмысление значения каждой языковой единицы текста;
- понимание идейной направленности произведения, его образной системы, изобразительно-выразительных средств, т. е. позиции автора и своего собственного отношения к прочитанному;
- осознание себя как читателя.

В классе на уроке чтения все усилия учителя должны быть направлены на то, чтобы состоялся диалог между автором читаемого художественного произведения и учащимися. Неопытному читателю нужно помочь:

- подготовиться к восприятию текста (1);
- понять форму и содержание произведения (2);
- выработать свое собственное отношение к читаемому, тем самым вступив в диалог с автором (3).

Требования к анализу художественного произведении (2) будут представлены ниже. Рассмотрим виды и приемы работы, нацеленные на подготовку к восприятию произведения (1). Важно с первых шагов обучения чтению формировать у детей тип правильной читательской деятельности, т. е. учить думать над произведением **до чтения, во время чтения и после чтения**. Неопытность маленького читателя, не умеющего подготовить себя к чтению, учитель компенсирует, во-первых, определенными видами работы с детьми, а во-вторых, организацией их самостоятельной деятельности, готовящей детей к восприятию произведения. Таким образом, все приемы работы, используемые на подготовительном этапе урока, можно разделить на две группы:

- компенсирующие несформированность типа правильной читательской деятельности;
- формирующие тип правильной читательской деятельности.

К первой группе приемов можно отнести беседу учителя с детьми, рассказ учителя,

словарную работу. Ко второй – предварительное рассматривание иллюстраций, работу с названием произведения, вычленении из текста ориентирующих слов.

Б е с е д а используется в том случае, если дети уже владеют определенными знаниями по теме чтения и у них есть по этой теме минимальный читательский опыт. Например, в III классе детям предстоит чтение басен И. А. Крылова. Безусловно, во вступительной беседе учитель актуализирует имеющиеся знания детей, обращаясь к их читательскому опыту, приобретенному во II классе. В беседе следует опираться и на личный житейский опыт детей. Допустим, перед чтением рассказа Л. Толстого «Котенок» уместно предложить учащимся рассказать о своем домашнем животном, о том, как они ухаживают за ним, как к нему относятся.

Р а с с к а з учителя целесообразен тогда, когда предстоящая тема чтения или совсем незнакома детям, или знакома мало. При подготовке к чтению исторических тем разумнее обратиться к рассказу учителя, так как жизненный опыт детей мал и сведения из истории, которыми могут располагать дети, скорее всего, будут носить фрагментарный характер.

Иногда необходимо сочетание беседы и рассказа учителя. В IV классе системы I–IV дети знакомятся с новым для них фольклорным жанром – **б ы л и н о й**. При подготовке к восприятию текстов былин уместно вспомнить с детьми, что они знают об устном народном творчестве, какие жанры читали, чем они интересны, в чем их специфические черты. После такой беседы, актуализирующей знания детей, учитель может рассказать о былине как особом фольклорном жанре.

С л о в а р н а я р а б о т а – вид деятельности, который обязательно присутствует на уроке чтения/ В структуре урока словарная работа имеет место вли на подготовительном этапе, или на этапе анализа произведения. Учителю важно, во-первых, знать, из каких элементов складывается словарная работа, и, во-вторых, уметь отбирать слова для каждого названного этапа урока. Компоненты словарной работы таковы:

- лексическая работа;
- работа по предупреждению ошибочного чтения;
- работа над изобразительно-выразительными средствами;
- орфографическая работа (имеет место на уроке русского языка).

На подготовительный этап отбираются:

1) трудночитаемые слова, т. е. слова длинные или со стечением согласных (см. рекомендации в подразделе «Работа над правильностью и беглостью чтения»). В III–IV классах, когда навык чтения детей соответствует синтетическому этапу или даже этапу автоматизации, этот компонент словарной работы становится ненужным;

2) слова, лексическое значение которых неизвестно детям, и его незнание может повлечь за собой непонимание общего смысла текста. Например, если третьеклассники не знают, что такое *мачта парусного судна*, они не смогут понять весь драматизм ситуации, описанной Л. Н. Толстым в рассказе «Прыжок». Однако нельзя забывать, что лексическое значение слова полностью проявляется только в тексте, поэтому нет смысла до его чтения объяснять детям все непонятные слова. Лексическое значение большинства слов должно уточняться в процессе анализа и сочетаться с работой над изобразительно-выразительными средствами языка произведения.

Для объяснения значения слов могут быть использованы следующие приемы:

- объяснение значения слова путем подбора синонимов;
- объяснение значения через антоним;

- объяснение значения через развернутое описание;
 - объяснение значения слова путем показа предмета или его изображения;
 - объяснение значения слова через его словообразовательный анализ;
 - выяснение значения слова по сноске в книге для чтения или по толковому словарю.
- (Подробнее об этом см. в разделе «Методика развития речи учащихся».)

Прежде чем выбрать способ объяснения слова, учитель должен уточнить для себя лексическое значение слова по толковому словарю, чтобы наиболее точно и в доступной форме суметь объяснить его детям.

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например загадок, по теме; показ репродукций картин, демонстрацию слайдов, фото; прослушивание музыкальных произведений или отрывков из них. Привлечение таких средств для подготовки к восприятию произведения создает особую эмоциональную атмосферу, которая способствует более глубокому проникновению в текст.

Нетрудно заметить, что в перечисленных видах работы активная роль принадлежит учителю: он предлагает вопросы для беседы, сообщает какие-либо новые сведения детям, отбирает для предварительной словарной работы слова, а также произведения изобразительного или музыкального искусства. Ученик вовлекается в совместную с учителем деятельность, однако его роль пассивна. Приемы, формирующие тип правильной читательской деятельности, предполагают активную роль ученика.

Например, предстоит читать рассказ В. Житкова «На льдине» (см.: Голованова М. В., Горецкий В. Г., Шарапова О. Ю. Наше русское слово // Учебная книга по чтению для I класса трехлетней начальной школы. СПб., 1996. С. 279). Сначала проводим работу с названием произведения.

Учитель: Кто автор рассказа, который будем читать?

Дети: Борис Житков.

У.: Какие его произведения вы уже читали?

Д.: «Как слон спас хозяина от тигра», «Галка», «Обвал».

У.: О чем обычно пишет Борис Житков?

Д.: О необыкновенных событиях.

У.: В книгах Бориса Степановича Житкова можно прочитать удивительные истории об интересных и смелых людях, о дальних странах и путешествиях, об опасных приключениях и отважных поступках. Прочитайте заглавие рассказа.

Д.: «На льдине».

У.: О чем может идти речь в этом рассказе?

Д.: Наверное, будем читать о каком-то событии, которое произошло зимой. Видимо, кто-то оказался на льдине, что-то случилось с героями на льдине.

Предварительное рассматривание иллюстраций поможет уточнить предположения о теме предстоящего чтения.

У.: Что изображено на иллюстрации?

Д.: Льдина, со всех сторон окруженная водой. На льдине – люди, в небе – самолет. Люди машут ему руками и что-то кричат. Наверное, хотят, чтобы их заметили. Летчик увидел их, так как с самолета сбрасывают мешок. Наверное, в нем необходимые вещи, продукты. Людям на льдине помогут.

Вычленение ориентирующих слов проводится при рассматривании того, как напечатан текст в хрестоматии: разделен ли он на части, снабжен ли подзаголовками, есть ли к нему вопросы. Следует приучить детей прочитывать первое и последнее предложения текста или каждой части, если есть рубрикация. Можно прочитывать некоторые вопросы к тексту, так как они помогут более точному прогнозированию, а также нацелят на диалог с текстом. В рассматриваемом примере: *п е р в о е п р е д л о ж е н и е : Зимой море замерзло* («Будем читать о зиме, о море. То, что описано в произведении, случилось в море, на льдине»); *п о с л е д н е е п р е д л о ж е н и е : Летчик нашел рыбаков и по радио сказал капитану парохода, куда идти* («Будем читать о рыбаках, им помогли летчик и капитан парохода»); вопросы:

1. *Расскажи, что случилось с рыбаками* («Будем читать о случае с рыбаками»).
2. *Как ты думаешь, зачем Андрей поставил на льдине флаг?* («Узнаем, кто такой Андрей; зачем и как он установил флаг на льдине»).

Общий вывод может звучать так: «Мы будем читать о том, как зимой на море рыбаки попали на льдину, что с ними случилось. Узнаем, кто такой Андрей, как рыбаков нашел летчик и как им помог капитан парохода».

Понятно, что такой вид работы задает читателю определенный тип деятельности с текстом. Постепенно, осваивая его, ребенок сможет повторить все действия самостоятельно, без посторонней помощи. Такие действия помогут учащимся подготовиться к восприятию произведения, опираясь только на элементы книги-хрестоматии. Учитель должен понимать, что без использования приемов работы второй группы ребенка можно научить озвучиванию текста, но сформировать читателя нельзя.

На заключительном этапе работы с текстом следует использовать приемы, помогающие ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному (3). Назовем некоторые из них: чтение по ролям, пересказ, выразительное чтение. Все виды деятельности предлагаются учащимся после анализа произведения (о нем будет сказано в следующих параграфах).

Чтение по ролям удобно применять при работе с текстами, насыщенными диалогами, а также при чтении таких жанров, как сказка, басня. Чтобы осуществить этот вид деятельности на уроке, детей надо к нему подготовить; выбрать эпизод, который может быть прочитан по ролям; затем вместе с детьми назвать действующих лиц, участвующих в выбранном эпизоде, определить, сколько нужно учеников, чтобы прочитать сцену по ролям. Только после этого можно предложить детям найти слова каждого персонажа, обсудить интонацию их реплик и подготовиться к чтению. В заключение эпизод читается по ролям вызванными к доске учениками.

Пересказ текста – полезное упражнение для развития как логического, так и образного мышления. Предлагая детям пересказать какой-либо текст, учителю следует подумать о цели такой деятельности. С точки зрения ребенка, пересказывать текст «просто так» бессмысленно. Можно предложить учащимся представить, что сказку они хотят рассказать своим младшим братьям и сестрам, а понравившийся рассказ надо посоветовать прочитать товарищу или поделиться впечатлениями о прочитанном произведении с мамой и бабушкой. А для того, чтобы пересказ получился, нужно составить план пересказа. Этому виду читательской деятельности нужно специально учить, показывая ее поэлементно:

- 1) подумать, сколько картин можно нарисовать к тексту;

- 2) определить, на сколько частей можно разделить текст;
- 3) сказать, о чем будет говориться в каждой части;
- 4) предложить озаглавить каждую часть;
- 5) обсудить предложенные варианты заглавий и выбрать оптимальный.

При этом следует соблюдать единую синтаксическую конструкцию заглавий. Самой простой формой будут вопросы к каждой части текста. Затем нужно учить составлять заголовки в форме двусоставных предложений. После этого можно использовать для заголовка назывные предложения. Наконец, можно показать, что в виде заголовков могут быть употреблены фразы из текста. Важно в работе над планом не смешивать два учебных действия:

- деление текста на части и выделение в них главного;
- формулирование заголовков каждой части.

Работа по формированию этих читательских умений в классе должна быть четко разведена.

После завершения работы над планом полезно сосредоточить внимание детей на том:

- зачем план составлялся (для продуктивного пересказа);
- чем может помочь при пересказе каждый пункт плана (поможет выделить главное в каждой части, соблюдать последовательность при рассказе).

В методике принято различать несколько типов пересказа:

- подробный;
- близкий к тексту;
- выборочный;
- краткий;
- творческий.

П о д р о б н ы й п е р е с к а з – наиболее доступный детям вид пересказа, он помогает учить логике рассуждений, развивает речь ребенка, обогащает память, приучает детей фиксировать внимание на фактах произведения. Оценивая подробный пересказ, учитель прежде всего должен обращать внимание на передачу смысла каждой части и связей между ними, а не на механическое запоминание текста.

П е р е с к а з , б л и з к и й к т е к с т у, используется при работе над лирической прозой или художественным описанием. В данном случае рекомендуется обратить внимание детей на особую лексику произведения, а также на поэтические приемы, которыми воспользовался автор, создавая художественные образы. Обучая такому виду пересказа, следует добиваться от детей включения в речь слов и оборотов из текста, употребления синтаксических конструкций, имеющих место в произведении. Критерием оценки будет умение ребенка воссоздать в своем пересказе эмоциональный тон произведения, воспользовавшись изобразительно-выразительными средствами.

В ы б о р ч н ы й пересказ удобен в том случае, если надо:

- привлечь внимание детей к одному эпизоду произведения, например к кульминации повествования;
- учить маленьких читателей вычленять в произведении отдельные события;
- помочь проследить отдельные мотивы;
- отобрать материал для характеристики героя и т. п.

Удачным следует считать тот пересказ, в котором наиболее точно выполнена указанная учебная задача.

К р а т к и й пересказ – наиболее трудный для освоения младшими школьниками вид пересказа, так как при его подготовке требуется выявить в тексте самые существенные детали и передать их в собственной речи. Краткому пересказу нужно целенаправленно учить на уроках чтения. Принято говорить о двух вариантах работы над сокращением текста:

- логической переработке текста, основанной на выявлении главного в каждой части текста с последующим созданием «сжатого текста»;
- расширению составленного плана до объема «малого текста».

Оценивая краткий пересказ, учитель в первую очередь должен обращать внимание на сохранение идейной направленности произведения, логическую последовательность и взаимосвязь отобранных отрывков, а также на их речевое оформление.

В ы р а з и т е л ь н о е чтение текста базируется на таком качестве навыка чтения, как выразительность.

Работа над выразительностью чтения

В ы р а з и т е л ь н о с т ь чтения – способность средствами устной речи передать слушателям свое отношение к идее произведения.

Как видно из определения, выразительность связана с сознательностью чтения. Только то, что хорошо понято, может быть прочитано выразительно. Поэтому среди учителей бытует мнение, что выразительность – показатель сознательности. В большинстве случаев такое утверждение справедливо. Вспомним, что главным признаком перехода учащихся на этап синтетического чтения является правильное интонирование читаемого, которое возникает при условии соотнесения отдельных единиц чтения с общим смыслом текста (см. подраздел «Работа над правильностью и беглостью чтения»). Однако учителю не следует забывать, что ученикам начальных классов свойственна так называемая «подражательная выразительность», когда дети с хорошим фонематическим слухом точно копируют интонационный рисунок, используемый взрослым, не задумываясь над смыслом произносимых фраз. Имеет место и другая крайность: ребенок, хорошо понявший текст, читает его монотонно, тихо, не пользуясь интонацией как средством выразительности. Это происходит или по причине излишней робости, застенчивости ребенка, или просто по причине его необученности.

Средствами устной речи – интонацией, мимикой, жестом, мизансценой – нужно учить пользоваться.

И н т о н а ц и я – совокупность совместно действующих элементов звучащей речи, с помощью которых говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части. Большая часть работы над выразительностью чтения есть работа над интонацией как главным ее средством.

Подробно об интонации и методике работы над ней будет сказано в разделе «Методика развития речи учащихся». Здесь остановимся на общих проблемах обучения детей выразительному чтению.

Учителю следует знать у с л о в и я работы над выразительностью чтения:

1. Обязательно должен демонстрироваться образец выразительного чтения произведения. Это может быть или образцовое чтение учителем, или чтение мастером художественного слова в записи. Если образец демонстрируется при первичном знакомстве с произведением, лучше прибегнуть к чтению учителем. Если образцовое чтение привлекается на этапе

упражнений в выразительном чтении, то могут быть использованы технические средства для воспроизведения чтения мастером.

Демонстрация образца выразительного чтения имеет не одну цель: во-первых, такое чтение становится своеобразным эталоном, к которому должен стремиться начинающий читатель; во-вторых, образцовое чтение раскрывает перед слушателями понимание смысла произведения и, таким образом, помогает его сознательному прочтению; в-третьих, оно служит основой для «подражательной выразительности» и может сыграть положительную роль даже в том случае, если глубина произведения оказалась не понятна читателю: подражая интонации, выражаящей определенные чувства, ребенок начинает испытывать эти чувства и через эмоциональные переживания приходит к осмыслению произведения.

2. Работе над выразительным чтением должен предшествовать тщательный анализ художественного произведения (о нем см. в главе 5 «Методика чтения и анализа художественного произведения в начальных классах»). Следовательно, упражнения в выразительном чтении должны проводиться на заключительных этапах урока, когда завершена работа над формой и содержанием произведения. Однако нельзя думать, что работа над выразительностью чтения состоит только в использовании тренировочных упражнений. Обучение выразительному чтению – сложный процесс, который пронизывает все этапы урока, так как органически обуславливается и подготовкой к восприятию произведения, и первичным знакомством с произведением, и работой над идеей произведения.

3. Работа над языком произведения – тоже одно из условий отработки выразительности чтения. Невозможно добиваться от учеников выразительного чтения, если ими не понята форма произведения, поэтому наблюдение над изобразительно-выразительными средствами становится органической частью работы по уяснению идейной направленности произведения.

4. Работа над выразительностью чтения должна опираться на воссоздающее воображение школьников, т. е. на их умение представить картину жизни по авторскому словесному описанию, увидеть внутренним взором то, что изобразил автор. Воссоздающее воображение неопытного читателя нужно тренировать, учить по «авторским знакам» создавать перед мысленным взором эпизод, пейзаж, портрет. Приемами, развивающими воссоздающее воображение, являются графическое и словесное иллюстрирование, составление диафильмов, написание киносценариев, а также чтение по ролям, драматизация. Таким образом, можно назвать еще один фактор, влияющий на выразительность чтения, – сочетание такой работы с разнообразными видами деятельности на уроке чтения.

5. Обязательным условием работы над выразительным чтением является также обсуждение в классе вариантов прочтения проанализированного произведения. Желательно, чтобы в конце урока два-три ученика прочитали вслух произведение (или часть его), а ученики класса обсудили удаchi и промахи в их чтении. При этом надо помнить, что тон такого обсуждения должен быть деловым и доброжелательным. С этой целью удобно использовать магнитофонную запись прочтения текста незнакомыми детьми. Это поможет сохранить объективность высказываний.

Главной целью обучения детей выразительному чтению является формирование умения определить задачу чтения вслух: передать слушателям свое понимание произведения при помощи правильно выбранных средств устной речи. Однако такое сложное умение возникает как результат кропотливой работы учителя над наработкой, во-первых, умений, помогающих проникнуть в смысл произведения, а во-вторых, умений целесообразно пользо-

ваться своим голосом. Приведем несколько упражнений, которые, с одной стороны, помогают ребенку ориентироваться в тексте и осознавать замысел автора, а с другой, – создают условия для эмоционального интонирования, на основе которого будет выкраиваться работа над отдельными компонентами интонации:

1) найти в тексте слова-пометы, указывающие на то, как нужно читать, подчеркнуть их и прочитать фразу правильно (например, при чтении сказки «Снегурочка»: *запечалилась Снегурочка, спрашивает старуха: что невеселая стала?*);

2) пометить на полях, что выражают слова героя, подумать, как их надо прочитать (например, при чтении произведения М. Горького «Воробьишко»):

Текст:

Что? Что?

Ветер дунет на тебя – чирк!

И сбросит тебя на землю – кошке!

Примерные пометы детей:

Пудик спрашивает.

Мама предостерегает.

4) определить отношение автора к герою по тому, какие слова использованы в произведении (например, как автор называет своего героя в «Воробьишке» – *Пудик, воробьишка, воробышек*);

4) определить свое отношение к героям (например, после выполненных упражнений по тексту «Воробьишки» М. Горького ответить, как ты относишься к Пудуку, к маме-воробыхе),

(См.: Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников. М., 1997.)

В качестве примера работы над выразительностью чтения приведем фрагмент урока по стихотворению А. Твардовского «День пригреет...».

Первое четверостишие:

День пригреет... Возле дома
Пахнет поздней травой,
Яровой сухой соломой
И картофельной ботвой.

Для того чтобы это четверостишие было понятно, на подготовительном этапе следует объяснить лексическое значение слов:

солома – сухая трава;

яровая (солома) – солома от засеянных весной злаковых растений;

ботва – стебли и листья растений, у которых в пищу употребляются корни и клубни.

В четверостишии имеют место такие выразительные средства:

день пригреет – метафора;

поздняя трава – эпитет.

Благодаря этим средствам читатель понимает, что речь идет об осени, хотя слово *осень* отсутствует в авторском тексте. В произведении нарисован солнечный денек, когда в воздухе уже чувствуется дыхание осени. Еще не холодно, но запахи вокруг уже осенние.

Покажем, как анализ отрывка может сочетаться с работой над выразительностью чтения:

- прочитайте первую фразу стихотворения (*День пригреет*);
- какой глагол употребил автор (*пригреет*);
- когда так говорят (когда что-то греет чуть-чуть, не сильно);
- какой день представляется читателю (солнечный, теплый осенний день, ведь солнце осенью греет не сильно, чуть-чуть);
- что можно увидеть в такой денек у дома (траву, солому, картофельную ботву);
- а как назвал герой стихотворения траву (поздняя);
- когда можно увидеть «позднюю траву» (осенью, так как она уже сходит);
- а вы видели такую траву? Опишите ее (она желтая, вялая, жухлая...);
- что еще указывает в стихотворении на осень (солома: хлеб уже убрали, и на поле остались высохшие стебли; картофельная ботва: картошку копают осенью, и на огороде остается ботва);
- что же недалеко от дома увидел герой (огород и поле);
- какую картину можно нарисовать к этому четверостишию (деревенский дом, крылечко. Около крылечка – желтая трава. За крыльцом – огород, на нем стоят мешки с выкопанным картофелем, а на грядках – желто-зеленая ботва. Вдали за огородом – поле. Урожай собран, на поле кое-где осталась сухая желтая солома);
- еще раз про себя прочитайте четверостишие и подумайте, какое настроение испытывает герой, наблюдая все это (настроение чуть грустное, ведь уже осень, последние теплые деньки);
- где при чтении этого отрывка нужно сделать самую большую остановку (после слова *пригреет*, так как в тексте стоит многоточие);
- сначала в тексте говорится о погожем осеннем деньке, а затем перечисляются картины, которые можно увидеть рядом, *возле дома*. Герой стихотворения испытывает чувство грусти и как бы сам для себя перечисляет приметы осени;
- давайте попробуем так прочитать четверостишие, чтобы наши слушатели догадались, как мы поняли эти строчки, чтобы они почувствовали, что мы грустим вместе с героем.

Далее осуществляется тренировочное чтение и обсуждение вариантов прочтения.

Итак, работа над выразительностью представляет собой соединение нескольких направлений:

- **тех н и ч е с к о г о** – включающего тренировку дыхания, совершенствование артикуляционного аппарата;
- **и н т о н а ц и о н н о г о** – предполагающего специальную работу над компонентами интонации (см. об этом подробнее в разделе «Методика развития речи учащихся»);
- **с м ы с л о в о г о** – реализующего всю систему работы по осмыслению идеи произведения;
- **т р е н и р о в о ч н о г о** – имеющего целью упражнять детей в выразительном прочтении произведения после анализа.

Сочетание этих направлений в конкретном уроке зависит от очень многих факторов:

- от степени обученности учащихся;
- от объема произведения;
- от формы произведения;
- от задач урока, которые ставятся учителем, и т. п.

Глава 4. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Современная методика чтения художественного произведения предполагает обязательный анализ текста в классе под руководством учителя. Такой принцип работы, во-первых, имеет исторические корни, во-вторых, обуславливается особенностями художественной литературы как вида искусства, в-третьих, диктуется психологией восприятия художественного произведения младшими школьниками.

Метод объяснительного чтения требовал от учителя постановки вопросов к читаемому тексту. Вопросы носили констатирующий характер и помогали не столько ученику понять произведение, сколько учителю убедиться в том, что основные факты произведения усвоены детьми. В последующем обобщении на уроке раскрывался воспитательный потенциал произведения.

Общий принцип работы с произведением сохранился в современном обучении чтению, однако характер вопросов существенно изменился. Теперь задача учителя не объяснять факты произведения, а научить ребенка размышлять над ними.

При таком подходе к чтению принципиальными становятся литературоведческие основы анализа художественного произведения.

Литературоведческие основы анализа художественного произведения

В литературном произведении воссоздается и осмысливается реальная действительность. Однако сам процесс освоения окружающего мира может происходить в чувственно-образной форме (например, в художественной литературе) и в понятийно-логической (в научном тексте). В этом принципиальное отличие литературы как вида искусства от науки.

Для художественной литературы свойственны **о б р а з** и **о б р а з н о с т ь**. Материальным носителем образности в литературе является слово. Автор пользуется словом как средством воспроизведения своих представлений о единичных предметах и явлениях реальной действительности, а также для выражения своих единичных эмоциональных состояний. Однако такие субъективные представления и состояния не просто воспроизводятся. В художественном произведении они существенно преобразуются, обобщаются и оцениваются авторским сознанием. При этом имеют место две тенденции художественной образности – условность и жизнеподобие, которые проявляются в вымысле. Посредством вымысла автор обобщает отдельные факты реальности.

Следовательно, обобщенность и единичность становятся главными чертами художественного образа, создаваемого в произведении. Гармония обобщенности и единичности достигается субъективной авторской позицией, присущим автору мировосприятием. Авторские ценности воплощаются в образной системе произведения. Автор из множества самых различных фактов окружающей действительности отбирает только те, которые важны ему для выражения своих взглядов и позиций. Его собственное отношение к изображаемому

проявляется и в выборе темы, и в отборе фактов, и в их пространственно-временной взаимосвязанности, и в построении сюжета, и в способе рассказывания, и во множестве других элементов произведения, которые все вместе и составляют структуру произведения. Содержание художественного произведения, таким образом, проявляется в его форме, а читатель погружается в содержание произведения через его формальные компоненты. Особенно заметно воздействие формы на читателя в поэтических текстах, которые, как правило, представляют собой результат художественного преобразования эмоциональных переживаний поэта. Благодаря звуковому строю, ритму, строфическому членению читатель оказывается вовлеченным в атмосферу произведения, начинает испытывать те же чувства и настроения, которые владеют лирическим героем, и не просто сопереживает последнему, а воспринимает его эмоции как личностные переживания. Квалифицированный читатель видит и понимает все структурные элементы произведения, он воссоздаст читаемое по тем же законам и опираясь на те же вехи-факты, по которым писатель конструировал художественный мир произведения.

Все сказанное позволяет сделать методические выводы о том, что надо понимать под анализом художественного произведения в начальных классах:

1) анализируя художественное произведение, в первую очередь в поле зрения нужно держать **о б р а з ы**, созданные автором. В литературоведении различают образ-пейзаж, образ-вещь и образ-персонаж;

2) в начальной школе при анализе эпических произведений внимание читателя сосредоточивается прежде всего на **о б р а з е - п е р с о н а ж е**. Термин **о б р а з** не употребляется, используются слова *герой произведения, действующее лицо, персонаж*;

3) в начальной школе для чтения предлагаются произведения пейзажной лирики, т. е. такие, в которых лирический герой сосредоточен на переживаниях, вызванных внешними картинками, поэтому очень важно, не разрушая зарождающегося эмоционального воздействия лирического произведения, приблизить созданный живописный **о б р а з - п е й з а ж** к ребенку, помочь маленькому читателю внутренним взором увидеть те реалии, которые произвели впечатление на поэта. Для этого полезно проводить параллели между возникающими воображаемыми представлениями (образами) и словесной тканью (словарем) произведения;

4) важно донести до читателя **а в т о р с к у ю п о з и ц и ю**, отношение автора к изображаемым событиям и героям;

5) при анализе важно обращать внимание на форму произведения и учить осмысливать формальные компоненты.

Отвечая на вопрос, как надо выстраивать аналитическую работу с произведением, обратимся к психологическим особенностям восприятия художественного произведения младшими школьниками.

Психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками

Литература – особый вид искусства, так как акт восприятия образов, стоящих в центре произведения, представляет собой сложный процесс.

Художник отображает мир при помощи красок, композитор – звуков, архитектор использует пространственные формы, а писатель, поэт – слово. Однако произведения изобрази-

тельного искусства, музыки, архитектуры зрители, слушатели воспринимают непосредственно органами чувств, т. е. воспринимают тот материал, из которого «сделано» произведение. А читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге, и только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, а уже эти образы вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживания героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимание своего отношения к прочитанному.

Совершенный навык чтения предполагает полную автоматизацию первых шагов восприятия. Раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит на осознание образной системы произведения, на воссоздание в воображении художественного мира произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому для него преобразование графических знаков в слова, уяснение значений слов и их связей – довольно трудоемкие операции, которые часто затмевают все остальные действия, и чтение, таким образом, превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Необходимость прочитать текст самостоятельно часто приводит к тому, что смысл произведения остается неясным начинающему читателю. Именно поэтому первичное чтение произведения должно осуществляться учителем. Важно проводить тщательную словарную работу: объяснять, уточнять значения слов, обеспечивать предварительное чтение трудных слов и словосочетаний, эмоционально готовить детей к восприятию произведения. Следует помнить, что на этом этапе ребенок еще слушатель, а не читатель. Воспринимая произведение на слух, он сталкивается с озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем (в нашем случае учителем), ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает и содержание.

Квалифицированный читатель воспринимает художественное произведение одновременно с двух точек зрения: во-первых, как особый мир, внутри которого происходят описанные события: в него можно «войти», сопереживая персонажам и даже отождествляя себя с ними (это «внутренняя» точка зрения); во-вторых, как реальность, сконструированную со специальными целями и по особым законам, которая подчиняется воле автора, соответствует его замыслу (это «внешняя» точка зрения). Гармоничное сочетание этих двух точек зрения в читательской деятельности и делает индивида, умеющего озвучивать графические знаки, читателем.

Неквалифицированный, необученный читатель соответственно может быть двух типов:

1) тот, кто стоит только на «внутренней» точке зрения, не отделяет себя от текста, воспринимает написанное, основываясь только на своем житейском опыте. Таких читателей называют «наивными реалистами». Они воспринимают художественный мир произведения как реальную действительность и испытывают при чтении не эстетические, а житейские эмоции. Надо заметить, что это естественная и необходимая ступень в становлении читателя, однако долгое пребывание в стадии «наивного реалиста» мешает читателю насладиться гармоничным единством формы и содержания художественного произведения, лишает удовольствия адекватно понимать замысел автора, а также соотносить свои субъективные читательские переживания с объективной интерпретацией произведения в литературоведческой науке;

2) тот, кто стоит только на «внешней» точке зрения и воспринимает мир произведения как выдумку, искусственную конструкцию, лишенную жизненной правды. Такие индивиды

не соотносят свои личностные установки с авторскими ценностями, не умеют понять позицию автора, поэтому эмоционально не откликаются и эстетически не реагируют на произведение.

Младший школьник – «наивный реалист». В этом возрасте он не осознает особых законов построения художественного текста и не замечает формы произведений. Его мышление еще остается деятельностно-образным. Ребенок не разводит предмет, слово, обозначающее этот предмет, и действие, которое выполняется самим предметом, поэтому в сознании ребенка форма не отделяется от содержания, а сливается с ним. Часто сложная форма становится препятствием на пути к пониманию содержания.

Поэтому одной из задач учителя является обучение детей «внешней» точке зрения, т. е. умению уяснять структуру произведения и усваивать закономерности построения художественного мира.

Для правильной организации анализа произведения необходимо учитывать особенности восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста.

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения:

- эмоционально-образное, которое представляет собой непосредственную эмоциональную (чувственную) реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения;
- интеллектуально-оценочное, зависящее от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа.

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения вообще и действующих лиц в частности может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки. Однако пройти этот путь младшему школьнику по силам только с помощью взрослого, учителя. В связи с этим задачи учителя можно определить как необходимость:

- 1) вместе с детьми прояснить и закрепить их первичные читательские впечатления;
- 2) помочь уточнить и осознать субъективное восприятие произведения, сопоставив его с объективной логикой и структурой произведения.

При этом учителю следует помнить, что уровни читательской зрелости учеников I–II классов и III–IV классов существенно различаются.

Ученики I–II классов не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель 6–8 лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Ученики III–IV классов уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее, и уже накоплен некоторый литературный и житейский материал, который может быть сознательно обобщен. В этом возрасте ребенок, с одной стороны, начинает ощущать себя отдельной личностью, с другой, – расстаётся с детским эгоцентризмом. Он открыт для общения, готов «услышать» собеседника, сочувствовать ему. Как читатель он

проявляет себя уже на более высоком уровне:

- способен самостоятельно уяснить идею произведения, если композиция его не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры;
- воображение достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства;
- появляется сопереживание автору, т. е. ребенок разводит свою собственную читательскую позицию и позицию автора;
- без посторонней помощи может уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдал подобные изобразительно-выразительные приемы;
- таким образом, он может испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы.

В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически объяснить читаемое; все, что читается, должно быть обязательно понятно ему.

Однако эта тенденция наряду с положительной стороной имеет и отрицательную: все, что непонятно, просто не читается в тексте. Необученному читателю трудно прилагать усилия к раскрытию «кода произведения», и постепенно по этой причине развивается читательская эмоциональная глухость, когда за словом не возникает образа, представления или настроения. Читать становится неинтересно и скучно, читательская деятельность затухает, человек взрослеет, но читателем не становится.

Методические закономерности работы с художественным текстом в начальных классах

Методические выводы из всего сказанного могут быть такими:

- при анализе произведения нужно разводить понимание того, о чем произведение и как об этом говорится в произведении, таким образом, помогать осознавать форму произведения;
- должны разбираться языковые средства, благодаря которым создаются образы произведения;
- при анализе произведения внимание детей должно привлекаться к структуре произведения;
- нужно активизировать в речи детей слова, обозначающие эмоциональные и моральные качества;
- при анализе произведения должны учитываться и данные методической науки. В частности, учителю надо иметь в виду учение о типе правильной читательской деятельности, диктующее необходимость думать над произведением до чтения, в процессе чтения и после чтения, а также не забывать о принципе продуктивного многочтения, который предполагает обращение к перечитыванию фрагментов текста, важных для уяснения идеи произведения.

Глава 5. МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественного произведения, на психологии восприятия художественного произведения младшими школьниками, а также на собственно методических положениях о чтении художественного произведения в начальных классах, современная методика чтения выделяет три этапа работы над художественным текстом: первичный синтез, анализ, вторичный синтез. Ведущей деятельностью учеников под руководством учителя является анализ произведения. Он должен стать центральным звеном урока классного чтения. Ему предшествует **п е р в и ч н ы й с и н т е з** произведения, который складывается из подготовительной работы, первичного восприятия текста и проверки первичного восприятия (или первичного анализа). Остановимся на каждом из этих компонентов.

О порядке организации **п о д г о т о в и т е л ь н о й р а б о т ы** было сказано при обсуждении методики работы над навыком чтения (см. подраздел «Работа над сознательностью чтения»).

Первичное восприятие текста

П е р в и ч н о е в о с п р и я т и е т е к с т а, как правило, обеспечивается таким приемом, как **ч т е н и е у ч и т е л е м в с л у х**. Детям дается установка на прослушивание: например, перед чтением рассказа Н. Носова «На горке» можно предложить детям подумать, веселое это произведение или грустное. Во время чтения учителя книги у детей закрыты, их внимание полностью направлено на слушание произведения и сопереживание учителю-читецу. Выбор такого приема для первичного восприятия аргументируется несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста (см. об этом главу 4 «Научные основы анализа художественного произведения»). Однако на поздних этапах обучения чтению (III–IV классы) могут быть использованы и другие приемы: чтение текста специально подготовленными детьми; чтение текста детьми по цепочке; комбинированное чтение – когда учитель и вызванные ученики читают текст попеременно. В этом случае учитель для своего чтения выбирает:

- 1) диалоги;
- 2) описательные отрывки;
- 3) начало произведения;
- 4) заключительные строки произведения (концовку).

Иногда для первичного восприятия может быть использована грамзапись чтения текста мастером художественного слова. Однако, прибегая к этому приему, учитель должен иметь в виду ряд обстоятельств: не следует использовать грамзапись, если произведение совершенно незнакомо детям (незнакомый текст через аппаратуру воспринимать трудно); нецелесообразно демонстрировать чтение артиста, если его понимание художественного про-

изведения не совпадает с пониманием учителя – это может создать дополнительные трудности в процессе последующего анализа; качество записи и состояние технических средств должны быть безупречны.

Проверка первичного восприятия – это уяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимания общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого – беседа. Однако число вопросов, обращенных к детям, должно быть невелико: 3–4, не более. При этом в беседу не должны включаться вопросы, выясняющие подтекст произведения. Беседа после первичного восприятия прежде всего должна прояснить и закрепить первичные читательские впечатления детей. Например, можно обратиться к детям с вопросами:

- Понравилось ли вам произведение?
- Что особенно понравилось?
- Когда было страшно?
- Что вызвало ваш смех?
- Когда героя было жалко?
- А было ли стыдно вам за главного героя? И т. п.

Ответы должны показать учителю качество восприятия произведения детьми и быть ориентиром при анализе произведения. В некоторых случаях такая беседа может завершиться проблемным вопросом. Поиск ответа на него сделает анализ произведения естественным и необходимым процессом.

Например, после первичного восприятия рассказа Н. Носова «На горке» в беседе может прозвучать:

- Как вы думаете, меняется ли Колька к концу рассказа?

Ответы детей на проблемный вопрос могут быть разными, но именно этот факт и повлечет за собой чтение и обдумывание произведения.

Анализ художественного произведения на уроке чтения

А н а л и з художественного произведения ведется по логически законченным частям. Части эти определяет учитель, исходя из содержания и структуры произведения. Каждая часть читается вслух вызванным учеником, другие дети следят за чтением по книге. После завершения чтения осуществляется обучение «думая во время чтения», т. е. производится анализ прочитанной части. Аналитическая деятельность организуется таким образом, чтобы дети могли уяснить смысл произведения, поэтому разбор части осуществляется по трем уровням: фактическому, идейному и уровню собственного отношения к читаемому.

Самый распространенный прием анализа – **п о с т а н о в к а** в о п р о с о в к прочитанной части. Вопросы помогают детям уяснить факты произведения, осмыслить их с точки зрения идейной направленности произведения, т. е. понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, а также выработать собственное отношение к читаемому.

Обратимся к примеру, рассмотрев вопросы для анализа одной из частей рассказа Н. Носова «На горке» (1-й абзац текста, от слов *Целый день...* до слов *...будем кататься* включительно).

Вопросы, обращающие детей к фактам произведения:

- Что ребята делали во дворе?
- Как об этом сказано в тексте (*целый день трудились*)?
- Прочитайте, что пришлось делать лопатами (*сгрести снег, сваливать его в кучу*).

Вопросы на подтекст произведения:

- Зачем снег надо было сваливать в кучу?
- Как вы думаете, какая горка получилась? Почему?

Вопросы, помогающие выработать собственное отношение к фактам произведения:

- Как можно назвать работу, которую все вместе делают дружно?
- Тебе когда-нибудь приходилось вместе с друзьями участвовать в полезном деле?

Ошибочным следует признать такой порядок работы, когда учитель сначала задает по всему тексту вопросы, выявляющие факты произведения, затем вопросы на подтекст и, наконец, вопросы на уяснение собственного отношения к читаемому. По каждой части произведения должны быть заданы вопросы всех трех уровней сразу после ее прочтения; только после этого читается и анализируется следующая часть.

Кроме постановки вопросов, в ходе анализа могут быть использованы и другие приемы, такие как *выборочное чтение*, *словесное рисование*, в некоторых случаях *чтение по ролям*, а в старших классах начальной школы – *постановка вопросов к тексту самими учащимися*. Последний прием может стать для учителя показателем глубины прочтения текста детьми.

Неотъемлемым элементом анализа каждой части произведения должна стать *словарная работа*. Уточнение лексического значения слов помогает прояснить содержание, включает воссоздающее воображение детей, помогает уяснить авторское отношение к изображаемым событиям. Покажем это на примере следующей (2-й) части рассказа Н. Носова «На горке» (до слов *подъехал к горке*).

- Что делал Котька Чижов, пока ребята горку строили?
- Найдите в тексте, как Котька реагирует на приглашение ребят выйти на улицу строить горку (*...он только руками за окном разводит да головой мотает – как будто нельзя ему*).
- Покажите, какие знаки Котька подавал ребятам.
- Так можно или нельзя Котьке идти на улицу?
- Почему мы так поняли автора (*как будто нельзя*)?
- Что же сделал Котька, когда ребята ушли обедать?
- Найдите в тексте слова, называющие действия Котьки, обозначающие, что сделал Котька и как.
- *Быстро оделся*.
- Почему оделся быстро? (Очень спешил.)
- *Нацепил*.
- Когда так говорят? (Так можно сказать в шутку, когда что-то надето второпях, небрежно.)
- *Выскочил*.
- Как себе это представляете? Покажите.

- Так как же Котька собирался на улицу? (Очень быстро, стремительно.)
- Почему?
- Прочитайте, что с Котькой происходит на горке.
- Вы сочувствуете Котьке?
- Как его можно назвать?
- А как в произведении его называют? (*Хитрый какой.*)
- Кто так о нем думает? (Кто-то из ребят.)

Словарная работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произведения.

Например, анализируя текст Н. Носова «На горке», учитель обращает внимание детей, как автор показывает, что Котька постоянно падает на горке.

- *Бух носом!*
- *И снова – бух!*
- *Снова – бух носом!*

– Как мы представляем, что происходит на горке? (Котька все время падает. Падает стремительно, мгновенно. Для него это падение неожиданно. При этом раздастся глухой и тяжелый звук.)

– Читая об этом, мы сочувствуем Котьке? (Нет, мы смеемся над ним.)

– Обратите внимание, как много нам пришлось употребить слов, чтобы передать ситуацию на горке: *падал стремительно, мгновенно, неожиданно, с глухим, тяжелым звуком, это было смешно.* А автор эту картину нарисовал одним словом. Каким? (Словом *бух.*)

Методика работы с художественным произведением на этапе вторичного синтеза

Вторичный синтез – этап работы, который предполагает обобщение по произведению, его перечитывание и выполнение детьми творческих заданий по следам прочитанного.

В обобщении предусматриваются уточнение идеи произведения и помощь детям в осмыслении их читательской позиции. Обычно на этом этапе используются такие приемы работы, как беседа, выборочное чтение, соотнесение идеи произведения с пословицами, заключительное слово учителя.

Например, после анализа рассказа Н. Носова «На горке» можно обратиться к детям с вопросами и заданиями:

- С какого момента мы начинаем сочувствовать Котьке? Найдите в тексте этот эпизод.
- Как вы думаете, что испытывал Котька, когда по требованию ребят «стал посыпать горку снегом»? (Радость, облегчение, желание исправить свой промах.)
- Как вы думаете, дружили дети, о которых мы прочитали?
- Чему научила Котьку история с горкой и песком?
- Изменился ли Котька к концу рассказа?
- Подберите к рассказу пословицу, наиболее соответствующую его главной мысли:

На всякое хотенье есть терпенье.

Ум хорошо, а два лучше.

Поспешишь – людей насмешишь.

Умел ошибиться – умей и поправиться.

Или:

- Какой рассказ мы прочитали: веселый или грустный?
- Над кем мы смеялись?
- Это был добрый смех или злая насмешка?
- А сам Котька посмеялся над собой?
- Понравились вам ребята, о которых мы читали?
- А Котька?
- Мы прочитали очень веселый, добрый – юмористический – рассказ детского писателя

Николая Николаевича Носова.

П е р е ч и т ы в а н и е – это особый вид читательской деятельности. Если произведение затронуло чувства читателя, вызвало его размышления, то после завершения чтения он испытывает потребность еще раз вернуться к прочитанному, воссоздать в своем воображении отдельные эпизоды, перечитать понравившиеся отрывки. У неопытного читателя такую потребность нужно воспитывать, нужно помочь ему реализовать смутное желание еще раз «пережить» произведение. Однако учителю следует помнить, что бесцельное перечитывание текста не может увлечь младшего школьника. Обращение к тексту должно быть оправдано какой-либо новой поставленной задачей, например подготовкой к чтению по ролям, к пересказу, к выразительному чтению (см. главу 3 «Методика работы над навыком чтения» и раздел «Методика развития речи учащихся»), отбором материала для характеристики главных героев. В последнем задании может быть предложена определенная система:

- внешний вид;
- поступки;
- прямая речь героя;
- высказывание других персонажей о герое;
- его собственные мысли.

Творческие работы учащихся по следам прочитанного произведения

Творческие работы учащихся по следам прочитанного предполагают деятельность детей с произведением, которая реализовывает их собственное художественное отношение к прочитанному. Такая деятельность организовывается учителем как в рамках урока (и тогда она становится органическим продолжением работы на этапе перечитывания), так и вне урока (тогда она имеет свою специфику).

Творческие работы на уроке:

- выразительное чтение произведения с последующим обсуждением вариантов прочтения;
- графическое иллюстрирование;
- словесное рисование картин;
- творческий пересказ;

- чтение по ролям;
- драматизация.

Остановимся на некоторых приемах.

Словесное рисование ни в коем случае не должно превращаться в пересказ произведения. Цель словесного рисования – приблизить к ребенку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления. Обсуждая воображаемую картину, учитель должен задать детям три вопроса:

1) **что** будет нарисовано? (Содержание);

2) **как** мы расположим объекты на картине (что на переднем плане, что вдали, что справа, что слева, что будет изображено в центре. Какие позы выберем для людей и т. п.)? (Композиция);

3) **какие** краски используем для картины? (Цветовое решение).

Рассмотрим, как могло бы протекать словесное рисование на уроке по произведению Н. Носов а «На горке».

Учитель предлагает детям нарисовать словесную картину ко 2-й части рассказа – эпизоду «Только полез на горку – бух носом!»:

– Что мы нарисует на картине? (Горку, Котьку, жилые дома, дворницкую, около нее ящик с песком.)

– Как мы расположим эти предметы на картине?

– На переднем плане – большая горка, она будет в центре картины, а справа – сарай, в него упирается отвесная часть горки; слева – жилые дома, их будет два: одни – пятиэтажный, на переднем плане, другой – 8-этажная башня, вдали. На заднем плане справа нарисует дворницкую: помещение без окон, на двери – замок, а рядом – большой ящик с песком. На горке, на пологой части – Котька. Он упал, носом уткнулся в горку, лица его не видно.

– Как покажем, что он упал резко, со всего размаха?

– Шапка-ушанка сдвинулась набекрень, одно ухо шапки – вдоль спины, другое – вдоль горки. Руки выброшены в перед, одна – в варежке, другая варежка лежит рядом с рукой: она слетела при падении. Шарф развевается на ветру. Ноги задраны вверх, они в ботинках, а к ним небрежно привязаны коньки (в тексте сказано *нацепил коньки*).

– Какие краски используем для картины?

– Горка – белая, с голубыми разводами, сарай раскрасим темно-серым, дома: один сделаем светло-розовым, другой – голубым. Дворницкая будет желтая, а дверь – коричневая. Рядом – серый, как бы металлический, ящик. Из него виднеется лежащий горкой светло-оранжевый песок.

– А какие краски выберем для одежды Котьки?

– На Котьке коричневая шапка-ушанка, красный свитер, а шарф и варежки белого цвета, штаны и ботинки раскрасим черным цветом, а коньки сделаем с голубым оттенком.

– Какая же будет погода?

– Будет солнечный зимний день. Небо изобразим ярко-синим, а на нем – «золотое» (желтое) солнце.

Такая работа приучает детей тренировать воображение, обостряет внимание к слову, углубляет читательские впечатления. При чтении лирических произведений прием словесного рисования становится основным.

Творческий пересказ предполагает передачу содержания с какими-либо изменениями:

- добавить, что могло предшествовать той ситуации, которая изображена в произведении;
- придумать, как могли разворачиваться события дальше;
- изменить рассказчика (повествование ведется от 3-го лица – пересказ строится от 1-го лица; повествование – с точки зрения рассказчика, а пересказ предлагается построить с точки зрения главного героя или другого персонажа). Например, рассказ К. Паустовского «Подарок» можно пересказать от лица Вани Малявина;
- изменить грамматическое время глаголов. При этом обязательно нужно обратить внимание детей на то, как меняется изображение события. Например, употребление вместо глаголов прошедшего времени глаголов настоящего времени создает эффект присутствия, приближает читателя к изображенному событию.

Такие упражнения тренируют гибкость читательского взгляда, приучают видеть позиции разных героев, сопереживать им.

Самым трудным, но и самым интересным приемом организации творческой деятельности учащихся по следам прочитанного является **д р а м а т и з а ц и я** во всех ее формах:

- чтение по ролям;
- пантомима;
- постановка живых картин;
- собственно драматизация.

П а н т о м и м а помогает через движение уяснять и объяснять содержание и форму произведения. Например, читая 2-ю часть рассказа Н. Носова «На горке», учитель не объясняет лексическое значение словосочетания *выскочил во двор*, а предлагает кому-то из ребят показать, как он это себе представляет, или просит продемонстрировать, какие знаки подавал Котька ребятам, когда они звали его строить горку. Строчки из басни И. А. Крылова «Ворона и лисица» – *плутовка к дереву на цыпочках подходит, вертит хвостом, с вороны глаз не сводит* – также удобны для интерпретации в движении.

Ж и в а я к а р т и н а дает возможность продумать мизансцену, позы действующих лиц, которые выражают определенное состояние каждого героя. Так, после чтения и анализа рассказа Н. Носова «На горке» можно предложить детям изобразить в застывшем движении (в позе) немую сцену, когда ребята вышли во двор и увидели испорченную песком горку:

- кто-то развел руками;
- кто-то схватился за голову;
- кто-то наклонился над горкой, пытаясь понять, нельзя ли песок убрать;
- кто-то уже взялся за лопату с целью исправить положение и т. п.

Все названные приемы помогают глубже проникнуть в произведение, вызывают сочувствие героям, становятся средством выражения собственного отношения к прочитанному.

Работа, начатая на уроке, может быть продолжена вне его. Во внеурочное время могут быть организованы конкурсы чтецов, работа по созданию диафильмов, написание сценариев по произведению. Драматизация может стать интересным и полезным мероприятием для всего классного коллектива. Каждый сможет проявить себя и участвовать в общем деле: потребуются сценаристы, режиссеры, художники, актеры, декораторы, создатели костюмов, звукооператоры и т. д. Если дети увлекутся этой деятельностью, то она может стать начальной ступенью для организации и работы школьного театра.

Несколько слов о школьном театре

Если учитель отважится организовать с учениками школьный театр, он должен иметь в виду некоторые требования к работе с детским коллективом. В таком коллективе должны участвовать дети разного возраста. Исторический опыт показывает, что в разновозрастных группах более плодотворно идет формирование читателей и более продуктивно складываются товарищеские отношения между детьми.

Первые постановочные работы театра не должны быть большими по объему, однако обязательно нужно добиваться их качества. Начинать можно с небольших сценок из знакомых сказок, но театральным репетициям должна предшествовать работа, направленная на тренировку зрительного, слухового, осязательного внимания. Например, можно выполнять с детьми такие упражнения:

1. Дети в течение нескольких секунд запоминают расположение предметов, разложенных на столе в произвольном порядке. Затем отворачиваются, а ведущий или меняет порядок расположения предметов, или убирает со стола 1–2 предмета. Играющие должны восстановить исходное положение.

2. В течение 1 минуты все участники игры молча слушают «тишину». Затем рассказывают друг другу, что они смогли услышать в тишине помещения.

3. На ощупь запоминаются детали одежды друг друга. Затем играющие с завязанными глазами, прикасаясь к одежде партнера, должны догадаться, кто перед ними находится.

После проведения серии таких упражнений детям можно предложить разыграть этюды с разными заданиями. Например:

1) передаем друг другу мяч, представляя, что это ежик, цыпленок, змея, свернувшаяся клубком, горячая картошка и т. п.;

2) без предметов показываем, как собираемся в школу, моем чашку, пришиваем пуговицу;

3) в движении показываем, как ловим в комнате комара, как пьем горячий чай или как реагируем, если смотрим по ТВ интересную передачу и вдруг пропадает звук;

4) воспроизводим по памяти свои физические ощущения: холодно, жарко, больно и т. п.

Предлагая подобные упражнения детям, учитель должен научить их относиться к знакомым ситуациям, как к чему-то, возникающему впервые, увидеть привычное «новым взглядом».

Выбранная для представления сказка читается всем коллективом, затем выбирается эпизод, который будет поставлен. После этого пишется развернутый сценарий с подробным указанием внешнего вида героев, их движений, реплик и мизансцен. Участники постановки должны осознать, что расположение мебели, предметов, декораций, героев является элементом художественной выразительности будущего спектакля.

В распределении ролей также должен участвовать весь театральный коллектив, причем сразу назначаются не только актеры, но и оформители сцены (художники), костюмеры, осветители, звукооператоры (те, кто будет отвечать за шумовое сопровождение представления) и т. д. Полезно выделить организационную группу, которая будет отвечать за проведение репетиций, а также держать связь со зрителями: оформлять афишу, приглашать на спектакль родителей, обеспечивать зрительские отклики в школьной печати или по школьной радиосети. Руководителю школьным театром нужно помнить: во-первых, все дети, пришедшие в коллектив, постепенно должны выступить на сцене, а также побывать в роли организатора спектакля; во-вторых, школьный театр должен стать делом всей школы, а не занятием только для группы избранных учащихся.

Глава 6. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ РАЗНЫХ РОДОВ И ЖАНРОВ

О родах литературных произведений

При выборе конкретных методических приемов для работы на уроке над художественным произведением учитель должен руководствоваться родом, видо-жанровой природой текста, а также его композиционными особенностями и спецификой его формы. Прежде всего надо уяснить родовую принадлежность художественного произведения, которое предстоит читать на уроке.

Традиционно в литературоведении выделяется три рода литературы, каждый из которых соответствует определенной функции слова (репрезентативной, эмотивной, коммуникативной) и разрабатывает ее эстетическую специфику:

1) **эпос** охватывает бытие в его пластической объемности, пространственно-временной протяженности и событийной насыщенности (сюжетности);

2) **лирика** запечатлевает внутренний мир личности в его импульсивности и спонтанности, в становлении и смене впечатлений, грез, настроений, ассоциаций, медитаций, рефлексий (экспрессивности);

3) **драма** фиксирует речевые акты в их эмоционально-волевой устремленности и социально-психологической характерности, в их внутренней свободе и внешней обусловленности, т. е. в их двойственной экспрессивно-сюжетной соотнесенности, позволяющей видеть в этом роде литературы смешение черт лирики и эпоса (см.: Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М., 1987. С. 329).

Методика работы над эпическими произведениями в начальных классах

Итак, автор эпического произведения **изображает** реальную действительность во внешнем проявлении. Художественное содержание эпического произведения представлено в материальном выражении: в **действующих лицах**, которые участвуют в определенных **событиях**, связанных между собой и развивающихся во времени и пространстве, т. е. выстраивающихся в **сюжет** произведения. Главное в этих связях подчеркивается благодаря взаиморасположению изобразительных деталей произведения, т. е. его **композиции**.

В учебный материал для чтения в начальной школе включены такие виды эпической литературы: художественный рассказ, эпическое произведение в стихах (или эпическое стихотворение), сказка, басня.

Из литературной природы эпического произведения выводятся методические приемы работы с ним. При анализе любого эпического произведения внимание сосредоточивается на действующих лицах, главных героях произведения, дается их характеристика. Прослеживается сюжетная линия:

С чего все началось?

Как развивались события?

Какой момент повествования является самым напряженным (самым важным)?

Чем все закончилось?

При работе над эпическим произведением учитель может выполнить завет К. Д. Ушинского об основном требовании к изучению родного языка – «читать и рассказывать», поэтому одним из ведущих приемов работы становится пересказ текста, а значит, и предварительное составление плана. Выбор приема пересказа, кроме родовой принадлежности произведения, должен быть поддержан другими факторами. Стихотворная форма произведения исключает его пересказ, а значит, снимает и необходимость работы над составлением плана. Поэтому, работая над такими жанрами, как басня или эпическое произведение в стихах, целесообразнее предложить детям выучить их наизусть. Тип пересказа прозаического текста выбирается в зависимости от его композиции: произведения последовательно-повествовательной композиции удобны для подробного пересказа; повествоательно-описательная структура произведения может стать основой выборочного пересказа; произведения, в которых главная сюжетная линия осложнена многими деталями, могут быть выбраны для краткого пересказа; а работая над произведениями, построенными на диалоге, от пересказа следует вообще отказаться. Такие произведения рекомендуется читать по ролям и драматизировать.

Учитывать специфику произведения необходимо и при выборе приема для обеспечения первичного восприятия. Так, народную сказку как фольклорный жанр следует детям рассказывать, в то время как литературная авторская сказка должна быть прочитана по книге. Эпическое стихотворение может быть прочитано заранее подготовленными детьми или учителем, так как стихотворный текст читать с листа трудно. А рассказ можно предложить детям читать по цепочке или выбрать для первичного восприятия прием комбинированного чтения. В басне мораль должна быть интонационно отделена от сюжета, поэтому басню учитель всегда читает сам, лучше наизусть.

Работая с малыми фольклорными жанрами, надо учесть, что содержание таких произведений детям знакомо еще с дошкольного возраста, поэтому они могут прочитать их самостоятельно.

Знакомое содержание произведений малых фольклорных жанров дает возможность сосредоточить внимание детей на их форме. Для наблюдений структуры следует выбрать такие жанры, в которых форма наиболее функциональна, поэтому ребенку ее легче заметить и наблюдать. Например, чистоговорки предназначены для тренировки произнесения одного звука в окружении других; скороговорка – произнесения сочетаний звуков, близких или, напротив, далеких по способу и месту образования; в считалках ведущим компонентом является ритм; побасенка композиционно построена на диалоге и т. п. После работы по уяснению структуры таких произведений можно предложить детям самим сочинить по аналогии считалки, скороговорки, побасенки и др.

Загадки и пословицы традиционно используются на уроках чтения как дополнительный материал для чтения.

Загадка в большинстве случаев построена на сравнении или метафоре. К. Д. Ушинский подчеркивал, что «загадка – полезное упражнение для ума, материал для классной беседы и объяснения картинного (образного. – О. С.) описания предмета». Именно

через загадку можно дать ребенку первые представления об образности родного языка, познакомить с иносказательными оборотами речи. Анализируя загадку, следует сопоставить текст с отгадкой, подчеркивая признаки загаданного предмета, его назначение. Полезно сопоставить метафорический образ с реальным предметом или явлением, объясняя отгадку. Для этого можно предложить детям сделать два рисунка – художественный образ загадки и реальный предмет-отгадка. Чтение и отгадывание загадок можно использовать на подготовительном этапе урока. Например, перед чтением рассказа В. Бианки «Приспособился» (см.: Романовская З. И. Живое слово. 1 класс. М., 1991. С. 251) можно предложить детям загадку:

Я в бору, бору, бору
Лапой меду наберу.
Наберу я меду
Полную колоду!
Я берлогу-дыру
Разыщу себе в бору,
Буду спать-зимовать,
Буду лапу сосать!

Е. Тараховская

Или перед чтением «Сказки про храброго Зайца – Длинные Уши, Косые Глаза, Короткий Хвост» Д. Н. Мамина-Сибиряка (см.: Голованова М. В., Горецкий В. Г., Климанова Л. Ф. Родная речь. М., 1993. Кн. 2. Ч. 1. С. 217) – такую:

Я боюсь, я боюсь
Волка и кукушки,
Я боюсь, я боюсь
Курицы-пеструшки.
Я боюсь, я боюсь
Жабы и лягушки.
Я боюсь, я боюсь
Муравья и мушки,
И ужа, и ежа.
И чижа, и стрижа.
Поглядите, как дрожат
Ушки на макушке!

Е. Тараховская

После того как дети, читая и анализируя загадки, уяснили их структуру, можно провести в классе утренник, для которого сочинить собственные загадки об окружающих предметах.

Пословицы рождаются как обобщение богатого жизненного опыта, поэтому сочинять произведения этого жанра с детьми нецелесообразно. В основе каждой пословицы лежит конкретный факт, случай, но это конкретное обобщено, возведено в степень типического в типических обстоятельствах, поэтому пословица приложима ко многим схожим ситуациям.

К. Д. Ушинский называл пословицу «маленькой умственной задачей». Анализируя пословицу на уроке, учитель должен помочь детям совершить три шага:

1) уяснить прямой смысл пословицы, т. е. тот конкретный факт, который лежит в ее основе. Например, разбирая пословицу *Без труда не вытащить рыбки из пруда*, объясняется: чтобы поймать рыбу, нужно приложить усилия, подготовить удочки, корм, иметь терпение дожидаться клева, суметь вытащить рыбу из воды;

2) уяснить переносное значение, ее подтекст, тот иносказательный смысл, который позволяет употреблять ее в других конкретных ситуациях. В нашем примере: в любом деле результат будет достигнут, если к нему приложены старания, терпение, труд и умение;

3) соотнести пословицу с определенными жизненными обстоятельствами из собственного опыта или описанными в художественном произведении. Названную пословицу, например, можно соотнести с рассказом Е. Пермяка «Славка» (см.: Тикунова Л. И., Новикова Ю. В. Родной мир: хрестоматия / под ред. О. Ю. Богдановой. М, 1995. Кн. 1. Ч. 1. С. 174).

Такой порядок работы над пословицей обосновывает методическую рекомендацию – привлекать пословицы только на завершающие этапы урока (обобщение, перечитывание текста) и не использовать их при подготовке к восприятию произведения.

Методика анализа таких жанров, как сказка и басня, также определяется их литературной спецификой.

С к а з к а – один из видов повествовательной литературы, произведение в прозе или – реже – в стихах, в котором речь идет о вымышленных событиях, иногда фантастического характера. В традициях русской методики не обсуждать с детьми аллегорический смысл сказки: «Пусть в сказке все говорит само за себя» (В. Г. Белинский). Дети без постороннего вмешательства улавливают идейную направленность сказки: добро побеждает зло. Уже после первичного восприятия учащиеся проявляют свои симпатии и антипатии к персонажам. Задача учителя при анализе сказок – помочь детям заметить формальные признаки данного жанра. В кумулятивной сказке – это нагромождение событий или героев, связь звеньев в цепочке событий, способ называния одного события за другим, выстраивания цепочки, роль стилистических формул в последовательности действий. В волшебной сказке – это специфика структуры пространства, наличие двух миров и границы между ними, обязательный переход главным героем этой границы «туда» и «обратно», перерождение героя в конце сказки. В новеллистической (бытовой) сказке – это резкая смена точки зрения, относительно которой ведется повествование. Поэтому при чтении кумулятивной сказки полезно схематично обозначить цепочку героев и связи событий, приведших к развязке сказки. При чтении волшебной сказки – дать детям задание начертить схему путешествия героя в иной мир и обратно, а при работе над бытовой сказкой удобно использовать пересказ с изменением лица рассказчика. Аллегорический смысл сказок приоткроется ребенку в том случае, если он уяснит функцию формальных элементов и сумеет соотнести их с целостным восприятием текста, а не будет интерпретировать сказки, исходя из своих житейских установок. Очень важно научить детей отделять сюжет сказки от способа ее рассказывания, поэтому при анализе внимание концентрируется на формулах:

н а ч а л а : Жили – были..., В некотором царстве, в некотором государстве...;

п р о д о л ж е н и я : Долго ли, коротко ли..., Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается...;

к о н ц а : И я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало..., Вот вам сказка, а мне кринка масла.

Б а с н я – небольшое произведение повествовательного рода в стихах или – реже – в прозе с нравоучительным, сатирическим или ироническим содержанием. В хрестоматии для начальной школы входят в основном басни нравоучительного характера И. А. Крылова.

В методической литературе при подготовке к восприятию текста басни рекомендуется вспомнить и обсудить с детьми повадки тех животных, которые стали героями басни. Это

поможет детям проникнуть в иносказательный смысл произведения. Например, перед чтением басни И. А. Крылова «Кукушка и Петух» следует спросить:

Как поет кукушка? (*Ку-ку, ку-ку!*)

Как можно назвать такое пение? (Однообразное, монотонное.)

А как поет петух? (*Ку-ка-ре-ку!*)

Что можно сказать о его пении? (Громкое, крикливое.)

А кто-нибудь слышал пение соловья? (Соловей выводит разнообразные рулады, пощелкивает и посвистывает, его пение приятно слушать.)

Про чье пение можно сказать – красивое, приятное? (Про соловьиное пение.)

После такой беседы детям легче будет уяснить нравоучительный смысл басни:

За что же, не боясь греха,

Кукушка хвалит Петуха?

За то, что хвалит он Кукушку.

Для басни характерно наличие иносказания и нравоучения (морали). В отличие от сказки, при чтении которой, как было отмечено выше, аллегория не разбирается, иносказательный смысл басни обязательно раскрывается и обсуждается с детьми, иначе ее эстетическое содержание и жизненная мудрость не предстанут перед детьми в полном объеме. Встает вопрос: когда раскрывать аллереорию – до анализа конкретного содержания или после него? В методике существуют два взгляда на этот вопрос. Одни методисты (Адамович, Канонихин, Щербакова, Рамзаева, Горещкий и др.) исходят из того факта, что в басне имеет место высокая степень обобщения и ребенок, который учится читать и тратит усилия на раскодирование и осмысление отдельных слов и фраз, не в состоянии сразу воспринять текст на таком уровне обобщения. Он должен сначала уяснить конкретное содержание, эмоционально пережить его и только затем осмыслить мораль басни. В истории методики можно найти крайнее проявление такого взгляда – рекомендацию исключить мораль при первичном чтении и анализе басни, знакомить детей со строчками, содержащими авторское моральное суждение, только на этапе обобщения.

Другие методисты, в частности Л. В. Занков и его последователи, считают, что такой подход к анализу басни разрушает очарование басенного художественного мира, вся прелесть которого в том и состоит, что об известных моральных истинах говорится особым, образным, языком. Поэтому в обучении по системе Занкова начинать анализ басни предлагается с ее морали, потом обсуждать позицию автора и только затем разбирать конкретное содержание, давать характеристику персонажам, наблюдать изобразительно-выразительные средства языка. Только при этом условии, по мнению ученых, возможно раскрыть перед детьми всю неповторимость языка и художественного мира басни.

Выбирая ту или иную методику прочтения басни в своем классе, учитель должен руководствоваться степенью сформированности навыка чтения, уровнем обученности детей, их читательской зрелостью. На этапах перечитывания и творческой деятельности ведущими приемами работы с текстом басни являются такие: графическое иллюстрирование, чтение по ролям, драматизация.

Методика работы над лирическими произведениями в начальных классах

Автор лирического произведения выражает внутренний мир человека, процесс мышления и переживаний в развитии.

Художественным содержанием лирического произведения является, таким образом, то, что скрыто от внешнего наблюдения, т. е. духовная жизнь человека, художественно осмысленная поэтом. Основная функция языка лирического произведения заключается в выражении внутренних субъективных чувствований, поэтому на первый план выдвигаются переносные и иносказательные значения речевых элементов и образные возможности языка. При анализе лирического произведения очень важно не разрушить живописный образ произведения, а помочь ребенку приблизиться к нему, затронуть детские чувства, возбудить у учащихся воссоздающее, творческое воображение. К восприятию лирического произведения должна быть подготовлена в первую очередь эмоциональная сфера детей. Методика рекомендует на подготовительном этапе урока в этом случае использовать музыкальные отрывки, репродукции картин, слайды, цветные фотографии, т. е. такие объекты, которые могут повлиять на эмоциональное состояние, могут вызвать настроение, созвучное выраженному в произведении. При первичном восприятии читать лирическое произведение должен сам учитель. Если учебным материалом является стихотворение, оно обязательно читается наизусть. Заучивание и чтение наизусть классической поэзии – в традициях русского воспитания, поэтому учитель не должен упускать возможности продемонстрировать образец такой читательской привычки (тем более если детям задается выучить стихотворение наизусть).

При анализе лирического произведения важно привлечь внимание к образам, картинам, созданным поэтом, поэтому текст целесообразно делить на части; разумнее, не разрушая целостного впечатления, вести наблюдения за использованием изобразительно-выразительных средств языка.

Приведем примерный анализ фрагмента стихотворения И. С. Никитина «Встреча зимы» (см.: Голованова М. В., Горецкий В. Г., Климанова Л. Ф. Родная речь. Кн. 2. Ч. I. С. 156).

Этап урока – а н а л и з произведения:

1. Прочитайте стихотворение про себя и найдите в описании границу, где осень встречается с зимой.
2. В каких же строках нарисована картина осени? Прочитайте.
 - На каких явлениях осени остановился автор? (Дождь и туман.)
 - Как сказано в стихотворении о тумане? (*Туман облаками вставал.*)
 - Какую картину представляешь, читая эти строчки? Какой был туман? (Густой и легкий, он поднимался вверх.) Это говорит о том, что воздух был уже холодный. В какой строчке об этом читаем? (*Вял холод в лицо.*)
 - Что еще описал поэт? (*Небеса и лес.*)
 - Как названы в стихотворении небеса? (*Угрюмые небеса.*)
 - Какими ты их представляешь? (Серые, покрытые низкими, тяжелыми облаками.) Рисуется мрачная, неприветливая картина поздней осени.
3. А что сказано о лесе? (*Плакал сумрачный лес.*)
 - Какой лес видится читателю? (Мокрый, печальный.) Нам хочется посочувствовать такому лесу.

- А каким словом описал автор состояние леса? (*Плакал.*)
- О ком так можно сказать? (О живом существе.)
- Автор посмотрел на лес как на живое существо, ощутил его грусть, печаль, почувствовал, как неуютно ему стоять под дождем. А вместе с автором все это почувствовали и мы, его читатели.
- 4. Как же пришла зима? Прочитайте строчки, в которых описаны самые первые ее шаги.
- С чем сравнивается снег? (С белым пушком.)
- А вам когда-нибудь приходилось видеть такой снег, который хочется сравнить с пушком? Какой это снег? (Легкий, мягкий, пушистый.)
- Как автор называет такой снег? (*Снежок.*)
- Поэт нашел для обозначения первого снега слово с уменьшительно-ласкательным значением – *снежок*.
- 5. Как же преобразилась за ночь земля? Прочитайте.
- Изменилось ли настроение у природы?
- Назовите, что конкретно описано поэтом. (Небо, воздух, река, дворы, дома, снег, поля, лес.)
- В каких строках рисуется небо? (*Нет нигде облачка, воздух легок и чист.*)
- Какие слова теперь нашел автор для изображения снега? (*Снег лежит полотном и на солнце блестит разноцветным огнем.*)
- Что представляется, когда читаешь слова *снег лежит полотном*? (Много снега напало ночью, он лежит ровно и плотно.)
- Видели вы когда-нибудь, как в погожий солнечный зимний день *блестит снег*? Почему *разноцветным огнем*? Наблюдательный человек заметит в этом блеске снега на солнце все цвета радуги: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый.
- Найдите в тексте слова, которыми описывается состояние леса. (*Смотрит весело, словно рад.*)
- О ком так обычно говорят? (О человеке.) Автор продолжает видеть в лесе живое существо, которому свойственно испытывать чувства. Настроение леса изменилось? Почему?
- Представьте перед своим мысленным взором утренний лес, который нарисован в стихотворении. Какие слова помогут нам увидеть, вообразить лес? (*Смотрит весело лес из-под черных кудрей, и на ветках берез, как алмазы, горят капли сдержанных слез.*)
- *Черные кудри* – что это может быть? Может быть, это зеленые ели, которые на фоне белого снега издали кажутся черными, будто кудри у леса-великана. А на его ресницах-ветках – *капли сдержанных слез*. Что же это за *слезы*? Что вчера происходило с лесом? (Он стоял под дождем, *плакал*; струйки воды текли по веткам.) А ночью как изменилась погода? (Выпал снег, ударил мороз – *замерзла река*.) Что же произошло с каплями дождя? (Они застыли на ветках берез, мороз их *сдержал* и не дал упасть на землю.) А почему автор назвал эти замерзшие дождевики *слезами*? (Автор относится к лесу, как к живому, он наделяет его человеческими качествами: способностью грустить, плакать и сдерживать слезы.)
- Как же выглядят эти слезы поутру? (*Как алмазы, горят.*)
- Почему автор сравнил их с алмазами? (*Алмаз – прозрачный драгоценный камень, блеском и твердостью превосходящий все другие минералы.* – Ожегов С. И. Словарь русского языка.)

После такого анализа следует предложить детям перечитать ту часть стихотворения, где описаны осенние картины и изменения, произошедшие в природе за ночь. При чтении нужно постараться передать свои чувства, а также смену настроения, связанную с приходом зимы. Как видим, ведущими приемами при анализе лирических произведений становятся такие, как рисование словесных картин, работа над отдельными тропами, а также над выразительным чтением произведения.

Методика работы над драматическими произведениями в начальных классах

В драматическом произведении автор показывает жизнь через действия героев, таким образом, действие приобретает самоценное значение и становится своеобразным «опредмечиванием внутренних побуждений действующего лица и реализацией его интересов и целей» (И. Волков). Отсюда и совершенно особая функция языка в драме: речь **выражает** внутренние переживания персонажей и одновременно является средством **изображения** внешних проявлений внутренних состояний героев, в речи персонажей выявляются их конфликтные отношения, т. е. речь (разговор) становится движущим механизмом действия. Особенность содержания и формы драмы предполагает необходимость сочетания речи с пантомимой, разыгрывания действия в мизансценах, соединении драмы с декорациями и музыкальным сопровождением. Иначе говоря, драма требует постановки на сцене. Поэтому полноценное чтение драматического произведения предполагает наличие развитого воссоздающего и творческого воображения и по силам только квалифицированному читателю. По этой причине в хрестоматиях для начальных классов очень мало драматических произведений. В «Родной речи» – учебнике для учащихся начальных классов в 3 книгах, их только два: в книге 1 – отрывок из сказки С. Я. Маршака «Терем-теремок» и в книге 2 – отрывок из сказки-пьесы С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев». В книгах 3. И. Романовской «Живое слово» драматических произведений нет вообще. В книгах для чтения Р. Н и Е. В. Бунеевых тоже только два драматических произведения: С. Маршака, «Сказка про козла» (III класс) и С. Козлова «Снежный цветок» (IV класс). Чтение драматического произведения требует разносторонних усилий читателя: осознания раскодированных печатных знаков, воссоздания в воображении определенных картин, представления того, как двигаются, говорят герои, как они располагаются в пространстве относительно друг друга и относительно деталей интерьера. Поэтому целесообразно начинать работу над драматическим произведением с предварительного подробного рассмотрения иллюстраций к тексту, с беседы по ним, в которой следует обсудить позы героев и предположительное содержание изображенных сцен. В процессе чтения драмы также можно обращаться к иллюстрациям, соотнося текст с картинками. Естественно, что основными методическими приемами работы с драматическим произведением в классе будут чтение по ролям и драматизация. Однако этим видам деятельности должен предшествовать анализ произведения. Учителю нельзя забывать, что в драматическом произведении авторская позиция с трудом открывается школьникам, поэтому при анализе следует обратить внимание на детали, которые ее проявляют. Например, при разборе сказки «Терем-теремок» предлагаем детям назвать персонажей сказки и вместе с ними устанавливать, что наряду с животными в сказку введены еще два действующих лица: добрый дед и злой дед. После перечитывания их реплик приходим к выводу, что в словах доброго и злого дедов содержится описание движений героев-животных, т. е. автор поручает этим персонажам описание мизансцен:

З л о й д е д :

Вот идут они к соседям –
Волк с приятелем-медведем.
Впереди лиса идет,
В теремок гостей ведет.

В тексте сказки нет ремарок, их роль выполняют речи деда доброго и деда злого. В самом наименовании персонажей – *добрый* и *злой* – проявляется позиция автора, она еще больше прояснится, если мы заметим, что «доброму» деду поручается описание «хороших» событий, а «злому» – «плохих».

Д о б р ы й д е д : Мышь-норушка
 Толокно толчет.
 А лягушка
 Пироги печет.
 А петух на подоконнике
 Им играет на гармонике.
 Серый ежик свернулся в клубок,
 Он не спит – сторожит теремок.

З л о й д е д : Только вдруг из чащи темной
 Притащился волк бездомный.
 Постучался у ворот.
 Хриплым голосом поет.

Анализ драматического произведения должен строиться, с одной стороны, по тем же методическим правилам, что и анализ эпического произведения: нужно уяснить сюжетную линию, установить причинно-следственные связи событий, дать характеристику действующим лицам; с другой стороны, анализ драмы может включать в себя и компоненты анализа лирического произведения: работу над тропами, над живописным образом и т. п.

Например, при чтении сказки-пьесы С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев» можно опираться на жизненный личный опыт детей; им не раз приходилось наблюдать смену времен года. Предложим учащимся описать погоду в январе и феврале, вспомнить, чем отличаются холодные дни этих месяцев, а затем прочитаем реплики-стихи Января и Февраля из пьесы:

Я н в а р ь : Если так, будь по-вашему! (Ударяет о землю своим ледяным посохом.)
 Не трещите, морозы,
 В заповедном бору
 У сосны, у березы
 Не грызите кору!
 Полно вам воронье
 Замораживать,
 Человечье жилье
 Выхолаживать!

Учитель спрашивает у детей:

– К кому обращается Январь? (К морозам.)
– Какая просьба содержится в словах Января? (Он просит морозы, чтобы они *не трещали, не грызли кору*) Январь обращается к морозам как к живым, страшным и злым существам. Недаром в народе говорят *злые морозы*.

– А к кому обращается Февраль? Прочитайте.

Февраль (ударяет посохом о землю):

Ветры, бури, ураганы,
Дуйте, что есть мочи,

Вихри, вьюги и бураны,
Разыграйтесь к ночи!
В облаках трубите громко.
Вейте над землею.
Путь бежит в полях поземка
Белою змеею!

- Кем же командует Февраль? Кто у него в подчинении? (Ветры; бури, ураганы, вихри, вьют, бураны.)
- Пронаблюдайте, какие согласные звуки есть почти в каждом слове. ([p], [p']).
- А какие гласные чаще всего произносятся в этих словах? ([ы] – 3 раза, [у] – 4 раза, [и] – 4 раза.)
- Найдём в стихотворении другие слова со звуком [у] (*дуйте, трубите, землею, пусть, змеею*).
- Прочитаем все слова, которые мы нашли, растягивая гласные звуки и звуки [p], [p']. Что мы слышим, когда произносим эти слова? (Завывание ветра: *ры – у – ри – и – и – у – и – у – ы*.)
- Поэт выбрал такие слова, которые помогли нам не только увидеть картину ветреной зимней погоды, но и услышать сильные февральские ветры. Поэт звуками выразил свои ощущения о феврале, а герой сказки – Февраль – помог нам понять автора.

В структуре драматического произведения есть такие элементы, которые требуют особого внимания и особых приемов работы: афиша, ремарки. Если афиша отсутствует в предъявленном тексте, как в книгах 1 и 2 хрестоматии «Родная речь», то полезно предложить детям самим составить афишу и выполнить ее в рисунке и цвете.

Работу над ремарками нужно проводить на двух уровнях: содержательном и исполнительском. На содержательном уровне ремарки разбираются в ходе анализа пьесы. При этом вместе с детьми устанавливается, что предписано сделать герою и почему.

Например, анализ фрагмента пьесы С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев» может выглядеть следующим образом:

Август (усмехаясь): Так уж не за грибами ли?

Падчерица: Не за грибами, а за цветами. Прислала меня мачеха за подснежниками.

Март (смеясь и толкая в бок Апрель-месяц): Слышишь, братец, за подснежниками! Значит, твоя гостья, принимай!

Все смеются.

Прежде всего, надо выяснить с учащимися значение слов *усмехаясь, смеясь (толкая), смеются*, таким образом установив общий смысл всей сцены.

Август говорит, *усмехаясь*, т. е. слегка засмеявшись, недоверчиво.

Почему? Август высказывает свое предположение как шутку, он не думает, что возможно прийти в лес зимой за грибами. К тому же девочка еще ничего не объяснила братьям-месяцам, и они не знают, что привело ее в лес.

А Март как говорит? Март говорит, уже *смеясь и толкая в бок Апрель-месяц*, т. е. степень его веселья уже больше, так как уже есть над чем посмеяться: девочка сообщила, что пришла в лес в декабре за подснежниками, и Март старается привлечь внимание Апреля к этому невероятному факту. Его смех сопровождает реплику *твоя гостья, принимай!* Наконец, ремарка *Все смеются* говорит о

веселой реакции всех братьев, уже всем стало смешно, в этот момент степень веселья самая высокая и она выражена без слов, только в действии – в общем смехе.

Исполнительский уровень работы над ремарками предполагает обсуждение интонационного рисунка их прочтения. Это имеет место на этапе перечитывания. В приведенном отрывке каждая следующая ремарка должна читаться все с большей энергией, с постепенным интонационным выделением ключевых слов *усмехаясь, смеясь, толкая, все смеются*. Однако, как бы ни была важна ремарка, все-таки ее общий тон должен быть нейтральным и она не должна при чтении перекрывать реплики героев.

Итак, выбирая конкретные методические приемы для работы над текстом на уроке, учитель должен исходить из специфики рода, вида и жанра литературного произведения, учитывать его структуру, а также принимать во внимание особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками, уровень сформированности их читательских умений и навыков.

Глава 7. РАБОТА С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ

О воспитательной роли книги

Издавна подчеркивались две функции книги в жизни общества – образовательная (познавательная) и воспитательная. Книгопечатание дало возможность из поколения в поколение передавать достижения человеческой мысли, сохранять их, переносить знания из одной страны в другую, воздействовать на умы и души самых разных социальных слоев. Книга стала самым надежным и непреходящим хранилищем достижений человеческой цивилизации. Литература как особый вид искусства пользовалась словом – всеобщей формой человеческого сознания и общения. Это делало ее познавательно-коммуникативные возможности безграничными. Таким образом, в «дотелевизионную эпоху» на первый план выдвигалась образовательная функция книги. В то же время становление личностных качеств индивида происходило в основном под влиянием окружающей среды, культурных традиций, сложившихся в обществе.

С середины XX в. приоритеты изменились. С появлением телевидения и компьютера поток информации с небывалой силой обрушился на отдельно взятую личность. Теперь, для того чтобы знать и быть в курсе самых последних достижений научной мысли, совсем не обязательно читать, достаточно черпать информацию с экрана телевизора или дисплея. Однако телеэкран нивелирует личностные установки, навязывая каждому тот или иной взгляд на реальную действительность. Происходит размывание границ разных культур, из обыденной жизни исчезают традиции прошлых поколений. Индивидуальное самосознание подвергается испытанию «коллективной бессознательностью», которая приобретает планетарные размеры.

В этих условиях воспитательная роль книги возрастает и становится ведущей. Именно из книги чаще всего черпаются знания о культурных традициях, а также нравственные ориентиры, помогающие разобраться в лабиринтах добра и зла современного мира. Книга становится источником духовной жизни человека, побуждает к сопереживанию, учит вставать

на «другую» точку зрения, сочувствовать «другому». Благодаря серьезному, вдумчивому чтению личность может противостоять коллективному эгоцентризму, невольно навязываемому СМИ. На современном этапе уже невозможно становление зрелой личности без такого личностного качества, как умение читать книгу. В то же время трудно представить квалифицированного читателя, не являющегося зрелой и духовно богатой личностью.

Цель современного обучения чтению – научить читать книгу – предстает, таким образом, не просто в качестве главного образовательного лозунга, а как профессиональный долг учителя по отношению к своим ученикам.

Истоки современной системы работы с детской книгой

В традициях русской методики всегда было стремление сочетать в работе оба аспекта чтения – познавательный и воспитательный.

Так, главной заботой учителей и методистов XIX в. стало не просто умелое проведение уроков чтения и достижение успехов детьми в чтении на уроках, а воспитание у учеников любви к книге, желания читать во внеурочное время. Сам термин *внеклассное чтение* появился как отражение широких взглядов на цели обучения чтению. Впервые этот термин прозвучал в лекции В. П. Шереметевского «Вопросы о семейном чтении вслух матерью и самостоятельном чтении» в 1886 г. С тех пор проблемы самостоятельного чтения детей находятся в поле пристального внимания ведущих методистов русской школы. Заметим, что острая полемика вокруг метода объяснительного чтения в XIX в. (см. главу 1 «Очерк истории методики чтения») была вызвана прежде всего разными точками зрения методистов на выявление познавательного, эстетического и воспитательного компонентов произведения при чтении его на уроке.

Ц. П. Балталон – основоположник метода воспитательного чтения – делал акцент на воспитательной функции литературы. Именно поэтому он не допускал сокращений художественных произведений, предназначенных для чтения учащимися; возражал против хрестоматии; первый в истории методики чтения указал на необходимость предоставить детям художественные произведения в отдельных брошюрах-книгах. «В то время как мы, подчиняясь рутинному влиянию издательской практики или увлекаясь старинными образцами школьной книги... стремимся заключить для детей весь мир в ореховую скорлупу, именуемую хрестоматией, в школьные двери настойчиво стучится, как выражение назревших потребностей жизни, детская художественная и научно-популярная литература, требуя себе по праву – не второстепенного и подчиненного только, а почетного и господствующего места в школьных занятиях русским языком» (Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. М., 1901. С. 20).

Методисты 20–30-х годов XX столетия продолжают традиции Ц. П. Балталона и прежде всего обращают внимание на воспитательный компонент читаемых произведений. Не отрицая важности и полезности хрестоматий по чтению, они высказываются за особое направление в обучении чтению – за обучение работе с книгой. П. О. Афанасьев в «Методике чтения и работы с книгой в начальной школе» (1932) наряду с разделами, касающимися предварительной беседы, словарной работы, работы над пониманием фразы и отдельной ста-

ть, включает и раздел «Работа с книгой». В этом разделе автором освещаются методические проблемы выбора книг для внеклассного чтения, особый порядок работы с текстом при самостоятельном чтении книг, приемы руководства самостоятельным чтением детей, рекомендации по использованию прочитанных книг и газет в школьной жизни. Привлекает внимание интересная рекомендация – учить детей прежде, чем выбрать книгу для чтения, просмотреть несколько книг, ориентируясь на их название, на то, кто их сочинил, когда и где книга вышла, а также на оглавление и отдельные места изложения. Осмыслена книга как особый объект обучения и в системе К. Б. Бархина (1930). Разрабатывая методику «тихого чтения», К. Б. Бархин одним из стимулирующих условий такого чтения называет чтение книги дома с последующим пересказом прочитанного в классе. Кроме того, среди разнообразных упражнений, активизирующих домашнее чтение, названы такие, как ведение тетради с записями о прочитанных книгах, написание отзывов о знакомых книгах. В «Методике русского языка в средней школе» К. Б. Бархина и Е. С. Истриной (1934) в разделе «Работа с книгой» перечислены знания о книге, которые должны получить ученики: знания о титульном листе; предисловии; введении; частях, главах, абзацах, шрифтах; подстрочных примечаниях; оглавлении; тексте, иллюстрациях; об аннотации, рецензии, критической литературе. Освещается на страницах пособия и то, как поддерживать интерес детей к книге. Авторы рекомендуют учителю с этой целью рассказывать детям о хороших книгах, обсуждать с учениками важные жизненные вопросы, ответы на которые можно найти в книгах, показывать иллюстрации к книгам, а также использовать в работе каталоги-плакаты, выставки книг, устраивать «праздники книги».

Очевидно, что с последней четверти XIX в. внеклассное чтение как особый аспект обучения присутствует в методике родного языка. Однако в методических системах той поры это направление существовало как дополнительное к классному чтению и прежде всего имело своей целью побуждение учащихся к чтению вне урока.

С конца 50-х годов XX в. «Внеклассное чтение» становится полноправным и самостоятельным разделом программы обучения родному языку, задачи которого решаются на отдельном уроке – уроке внеклассного чтения, который проводился 1 раз в неделю. Целью внеклассного чтения провозглашалось привитие любви к книге и чтению. Подчеркивалась руководящая роль учителя в организации внеклассного чтения, так как дети начальных классов еще не могут читать самостоятельно и поэтому по собственной инициативе не читают. В программе по внеклассному чтению серьезное внимание уделялось гигиене чтения, правилам обращения с книгой и требованиям к чтению про себя.

Однако из публикаций 60-х годов исчезает рассмотрение книги как особого объекта учебной деятельности детей. В этот период система внеклассного чтения разрабатывается с ориентацией на отдельное произведение и центральной частью урока становится обсуждение 1-го текста, прочитанного детьми дома по заданию учителя. Так, в пособии К. Н. Куприяновой, А. И. Елкиной, Е. Г. Климовой «Внеклассное чтение в начальной школе» (1965) предлагается проводить уроки внеклассного чтения по специально созданным хрестоматиям: «Звездочка» (I класс), «Семицветик» (II класс) и «Живые страницы» (III–IV классы) – автор-составитель А. П. Кубарева. В пособии А. Я. Берестневой «О внеклассном чтении в 1–4 классах» (1962) дается развернутый список произведений, рекомендованных к прочтению по годам обучения. Однако в списке не указаны выходные данные книг, в которых можно найти указанные произведения, т. е. детям не сообщаются ориентиры для поиска, а значит, и не предполагается, что ребенок сам найдет нужное произведение. И все-таки ме-

тодисты пытаются развести задачи уроков классного и внеклассного чтения. В методических рекомендациях для учителя даются установки: на уроках внеклассного чтения обсуждать группу произведений, объединенных одной темой, или несколько произведений одного автора, или сопоставлять народные и литературные сказки, а также проводить уроки, посвященные научно-познавательной литературе, периодической печати (см. пособие К. Н. Куприяновой, А. И. Елкиной, Е. Г. Климовой «Внеклассное чтение в начальной школе»). Но и на таких уроках внимание детей привлечено исключительно к произведению и его анализу, а книга как особый объект изучения, как правило, появляется только на заключительных этапах обучения в IV классе. Таким образом, уроки внеклассного чтения расширяли круг читаемых произведений, но не прививали навыков работы с книгой.

Примечательно, что в рекомендациях как 30-х, так и 60-х годов особо подчеркивается контролирующая функция учителя и урока внеклассного чтения: «Учитель **проверяет** (выделено автором. – О. С.), что и как прочитано за неделю, как понято и усвоено содержание книги, которую обсуждали в классе, какие еще прочитаны книги» (Куприянова К. Н., Елкина А. И., Климова Е. Г. Внеклассное чтение в начальной школе. М., 1965. С. 17). С этой же целью – контроля и учета чтения – детям предлагается вести читательские дневники (см.: Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе. М., 1954; Рождественский Н. С., Кустарева В. А. Методика начального обучения русскому языку. М., 1965); составлять предварительный план чтения (см.: Афанасьев П. О. Методика чтения и работы с книгой в начальной школе. М., 1932).

Даже такие творческие виды деятельности, как «воображаемое сочинение» (сочинение, например, воображаемого путешествия по тайге после прочтения книги о тайге) или описание какой-либо стороны жизни, о которой узнал из книги, предлагаются с целью проверки внеклассного чтения (см.: Бархин К. Б. Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи. М., 1930).

В методической литературе 60-х годов находим определение понятия «культура чтения»: «Понятие “культура чтения” включает: умение выбрать книгу с помощью рекомендательных пособий, умение читать книгу и пользоваться словарями-справочниками, знать правила гигиены» (Куприянова К. Н., Елкина А. И., Климова Е. Г. Внеклассное чтение в начальной школе. М., 1965. С. 14); на страницах периодической печати учителям постоянно дается совет: при работе с книгой ориентироваться на читательские интересы детей, однако нигде не освещается вопрос о том, как формировать читательские интересы учащихся.

Итак, к началу 70-х годов методическая наука в области внеклассного чтения носила декларативный характер: информировала учителя, чему он должен научить ребенка, но не отвечала на важный вопрос, как этому следует учить.

Современная система формирования читательской самостоятельности младших школьников

На этот вопрос ответила специальная исследовательская работа, проведенная коллективом ученых под руководством Н. Н. Светловской в начале 70-х годов. В итоге методическая наука обогатилась теорией читательской деятельности, проверенной в широком опытном обучении. Было доказано, что общение с книгой имеет свои закономерности и работе с

книгой нужно целенаправленно учить, поэтапно формируя читательские умения. Работа с детской книгой традиционно была обозначена термином *внеклассное чтение*, однако, в отличие от привычного внеклассного чтения, работа с книгой в новой системе обучения начиналась **в классе**, на уроке, под руководством учителя, а обязательное чтение **вне класса** появлялось только тогда, когда читательские умения детей достигали минимального порогового уровня.

Современная система формирования читательской самостоятельности младших школьников предполагает **три этапа обучения**.

Первый этап – *подготовительный*, который протекает параллельно с периодом обучения грамоте и соответственно равен ему: система I–III – первое полугодие I класса; система I–IV – I класс.

Второй этап – *начальный*, который следует за подготовительным: система I–III – второе полугодие I класса; система I–IV – II класс.

Третий этап – *основной*, внутри которого в свою очередь выделяются:

собственно основной: система I–III – II класс; система I–IV – III класс;

завершающий: система I–III – III класс; система I–IV – IV класс.

Каждый из названных этапов обучения отличается целями обучения; требованиями к учебному материалу (т. е. к детским книгам, используемым в качестве учебного материала); методикой работы и организацией учебной деятельности учащихся; видами библиотечно-библиографической помощи; структурой занятия или урока; организацией «Уголка чтения». (Подробно об этом читайте специальную литературу, указанную в конце раздела.)

Подготовительный этап обучения работе с детской книгой

На *подготовительном* этапе главная цель обучения – пробудить и поддерживать у детей желание обращаться к книгам, листать их, узнавать «знакомые»; ввести детей в доступный круг чтения. Для достижения этой цели 1 раз в неделю в течение 20–25 минут проводится занятие с детской книгой (в составе урока обучения грамоте). Ведущая учебная задача этого периода – показать детям связь между содержанием книги и ее внешними признаками (т. е. такими элементами книги, как *заглавие*, *фамилия автора*, *иллюстрация*). На подготовительном этапе занятие начинается с беседы, которая помогает настроить детей на восприятие произведения, затем произведение читается вслух учителем, после чего в ходе беседы воссоздается содержание прочитанного, фиксируются читательские переживания детей. Только после уяснения содержания произведения учитель демонстрирует книгу, в которой оно помещено. Рассматривание книги ведется с целью отыскания прочитанного произведения. Для этого обращается внимание на буквы, которыми напечатана фамилия автора, заглавие книги, рассматриваются иллюстрации на обложке и внутри книги. В результате дети убеждаются, что содержание всегда отражено в элементах книги, а это приводит их к выводу: о содержании книги можно догадаться по ее внешним показателям. Прочитанная и рассмотренная книга ставится в «Уголок чтения». Дети еще не умеют читать, поэтому домашнего задания по чтению книг они не получают. Занятие заканчивается рекомендацией учителя просмотреть книги в классе или дома и найти среди них книги по теме прошедшего занятия.

На этом этапе обучения учитель впервые учит ребенка ориентироваться в книге, поэтому учебный материал для занятий не может быть отобран произвольно. На подготовительном этапе используется детская художественная книга объемом 8–16 страниц в «типовом оформлении», т. е. на первой странице обложки: фамилия автора предшествует заглавию; иллюстрация соответствует заглавию; шрифт – тот, которому учим на уроке обучения грамоте. Для чтения вслух рекомендуется отбирать короткие стихи, загадки, сказки, рассказы. Нетрудно заметить, что основная роль в занятии с детской книгой на подготовительном этапе отведена учителю: он отбирает учебный материал, готовит детей к восприятию выбранной книги и произведения, объявляет тему чтения и читает произведение вслух; он же демонстрирует образец рассматривания книги, дает рекомендации к деятельности с книгой во внеурочное время. Ученики на подготовительном этапе должны научиться слушать произведение, делиться впечатлениями по поводу прочитанного, запомнить нужные действия при рассматривании книги и уметь действовать с книгами так же во внеурочное время.

Начальный этап обучения работе с детской книгой

На начальном этапе главной становится цель – научить читать книгу. Выдвигаются новые учебные задачи – учить детей ориентироваться в группе книг и устанавливать связь между группой книг и возможной целью чтения, а также тренировать в самостоятельном прогнозировании содержания и чтении одной незнакомой книги. В уроке внеклассного чтения, который на начальном этапе проводится 1 раз в неделю, – два обучающих центра:

1) выполнение упражнений по ориентировке в книгах, специально подобранных учителем и выставленных у доски (подробнее об упражнениях (задачах) по ориентированию в книгах см.: Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. М., 1979. С. 121);

2) самостоятельное рассматривание и чтение незнакомой книги по теме урока.

На начальном этапе меняется содержание деятельности учащихся и возрастает степень их активности. В первой части урока дети коллективно определяют тему урока с опорой на выставку книг; выбирают по двум параметрам книгу для чтения вслух учителем; слушают выбранное произведение и участвуют в его обсуждении. Во второй части урока – самостоятельно прогнозируют содержание и читают под наблюдением учителя одно произведение из незнакомой книги; принимают участие в беседе о прочитанном; по желанию во внеурочное время выполняют рекомендации учителя относительно чтения-рассматривания книг по теме следующего урока. Домашнее задание на начальном этапе не задается, так как вся обязательная деятельность с книгой должна протекать под наблюдением учителя, а самостоятельная – только по желанию.

Подбор учебного материала к уроку на начальном этапе остается заботой учителя. Учитель составляет книжную выставку, которая будет основой тренировочных упражнений по ориентировке в книгах; наблюдает и изучает, как дети предварительно знакомятся с книгой и самостоятельно ее читают; оказывает индивидуальную помощь детям при самостоятельной работе с книгой.

Меняются требования и к учебному материалу. Понятно, что они разные для книг на выставку и книг для самостоятельной работы. Для коллективной работы под руководством учителя привлекаются книги с осложненным оформлением; с графически осложненным начертанием надписей; с дополнительными надписями на первой странице обложки; с отсутст-

вием надписей на первой странице обложки; с несколькими фамилиями авторов на обложке; с непривычным расположением надписей на обложке и т. п. На начальном этапе в качестве учебного материала используется детская художественная, научно-художественная и научно-познавательная книга по разным темам и разных жанров.

Для самостоятельного чтения-рассматривания учебным материалом является книга в типовом оформлении объемом 8–30 страниц. Следует обратить внимание и на другие параметры: величина шрифта должна быть не менее 4,5 мм; бумага белая, плотная; поля должны составлять 40–50 % площади страницы; в книге должно быть много иллюстраций, занимающих 75 % страницы; длина строки – 80–126 мм, не более. Выполнение этих условий связано с гигиеническими требованиями, предъявляемыми к процессу чтения. Для организации самостоятельной работы с книгами учитель должен иметь в классе несколько комплектов книг-коллективов: наборов книг одинакового издания по количеству учеников в классе.

На подготовительном и начальном этапах обучения учитель может в качестве библиотечно-библиографической помощи использовать рекомендательные плакаты, на которых изображены книги детского круга чтения: на подготовительном этапе – по теме прошедшего занятия, на начальном – по теме следующего урока. Кроме того, в классе организовывается постоянная выставка книг: на подготовительном этапе – это одна книга, рассмотренная на занятии; на начальном этапе после урока на выставке появляются две книги: прочитанная учителем и та, которую дети читали самостоятельно. На начальном этапе в «Уголке чтения» книги расставляются детьми по темам. Могут быть организованы авторские и тематические выставки, а также составлена картотека обложек прочитанных книг.

Основной этап обучения работе с детской книгой

На основном этапе внеклассное чтение становится по-настоящему чтением вне класса: дети получают задание на дом, так как их читательские умения достигают порогового уровня и они могут самостоятельно действовать с книгами и среди книг. Целью обучения на этом этапе провозглашается формирование читательских интересов; именно теперь дети должны убедиться в том, что мир книг – это широкий и увлекательный мир разных собеседников-авторов, в котором каждый читатель может найти что-то интересное для себя. Учебные задачи этого этапа определяются так: закрепить устойчивый интерес к самостоятельному чтению детских книг; учить соотносить цель чтения с читательскими действиями и результатами чтения; формировать навык самоконтроля и самооценки при чтении разнообразных книг; закреплять умение действовать в мире книг с установкой на цель чтения; расширять читательский кругозор детей. В качестве учебного материала на основном этапе обучения привлекается русская классическая, современная и зарубежная детская книга – художественная, научно-познавательная, справочная для младшего школьного возраста – всех видов и типов (структур); детская периодическая печать. При этом учитывается вся традиционная для младших школьников тематика чтения и видо-жанровое разнообразие.

Принципиально меняется содержание деятельности учащихся и учителя. Ведущая роль в уроке теперь принадлежит детям. Они самостоятельно осуществляют отбор книг и их чтение по теме предстоящего урока; приносят прочитанные книги в класс и самостоятельно формируют из них выставку; принимают участие в обсуждении и анализе прочитанных книг; выслушивая впечатления друг друга о прочитанных дома книгах, расширяют свой читатель-

ский кругозор. Однако нельзя думать, что роль учителя на этом этапе совсем незначительна. Именно потому, что дети становятся активными читателями, учитель должен позаботиться о создании для своих учеников поля читательской деятельности. Образовательная задача предстоящего урока должна быть сформулирована четко и ясно. Необходимо предусмотреть средства и способы реализации поставленной задачи с учетом фондов классной, школьной и районной библиотек. Во внеурочное время с детьми следует беседовать по поводу прочитанного, чтобы знать круг выбранных книг. На уроке учитель организывает обсуждение прочитанных книг, а также демонстрирует результат собственной читательской деятельности, рассказывая о незнакомой книге по теме урока, тем самым расширяя читательский кругозор детей. Уроки внеклассного чтения в предпоследнем классе начальной школы проводятся 1 раз в неделю, а на завершающем этапе – 1 раз в две недели. В уроке основного этапа – три обучающих центра, каждый из которых выполняет свою роль:

- 1) самостоятельное составление выставки прочитанных книг, их рассматривание и выделение книг, вызвавших наибольший интерес;
- 2) обсуждение выделенных книг, обмен впечатлениями по поводу прочитанного. К беседе по книгам привлекаются все дети;
- 3) расширение читательского кругозора детей, которое осуществляет учитель.

Завершается урок сообщением домашнего задания, вывешиванием в «Уголке чтения» рекомендательного списка книг по теме, разъяснением цели чтения и ориентиров поиска книг по теме. Давая домашнее задание, учитель должен быть уверен, что в библиотеках, которыми пользуются дети, они найдут книги по объявленной теме. Постоянную книжную выставку в классе дети организывают самостоятельно из книг, прочитанных по темам уроков, а также составляют картотеку и каталог классной библиотеки. На основном этапе в работе с детьми могут использоваться кроссворды с литературными вопросами, литературные игры, викторины, конкурсы. Полезно в «Уголке чтения» иметь конверты-карманы: «О чем ты хочешь узнать?»; «О чем ты можешь (собираешься) рассказать на следующем уроке внеклассного чтения?». Такой порядок обеспечивает обратную связь и ориентирует учителя в подготовке уроков внеклассного чтения.

Типология уроков внеклассного чтения

Тип урока внеклассного чтения зависит от этапа обучения, от цели и учебных задач, от характера деятельности учителя и учеников, от используемого учебного материала и пр. В современной методике внеклассного чтения принято выделять три основных типа урока.

З а н я т и е п о д г о т о в и т е л ь н о г о э т а п а имеет такую структуру:

1. Беседа, предшествующая чтению вслух, позволяющая восстановить в памяти детей (или сформировать) реальные представления, на основе которых будет строиться образная система произведения (2–3 мин),
2. Выразительное чтение учителем избранного художественного произведения вслух (3–7 мин).
3. Воссоздание прослушанного произведения, размышления по поводу прослушанного произведения (4–6 мин).
4. Рассматривание детской книги, в которой помещено прослушанное произведение с целью его отыскания (3–4 мин),

5. Рекомендации детям к самостоятельной деятельности с книгами, которые есть в классе или дома. Вывешивание рекомендательного плаката по теме прошедшего занятия (1 мин).

Урок начального этапа. Его структура:

1. Решение задач по ориентировке в книгах (до 5 мин).
2. Чтение учителем вслух произведения из выбранной с выставки книги (до 7 мин).
3. Беседа-рассуждение о прочитанном (до 5 мин).
4. Самостоятельное знакомство учащихся с книгой, которую предстоит читать (до 5 мин).
5. Чтение учащимися названного произведения про себя (10–12 мин),
6. Выявление и оценка качества самостоятельного чтения-рассматривания книги (7–10 мин).
7. Рекомендации к внеурочной деятельности с книгой на текущую неделю, вывешивание рекомендательного плаката по теме следующего урока (1–2 мин).

Урок основного этапа включает:

1. Составление из самостоятельно прочитанных дома книг выставки по теме урока, коллективное их рассматривание, выделение книг, вызвавших наибольший интерес (3–5 мин).
2. Всестороннее обсуждение выделенных книг, в котором принимают участие все дети, совместные переживания по поводу прочитанного, оценка своей читательской деятельности (20–25 мин).
3. Расширение читательского кругозора детей, которое осуществляет учитель, выступая перед учениками как квалифицированный читатель и предъявляя им новые произведения, новых авторов, новые жанры, новые темы (10–15 мин).
4. Сообщение темы следующего урока, разъяснение цели чтения, вывешивание рекомендательного указателя или списка книг (2–3 мин).

В конце начального этапа рекомендуется провести несколько уроков *п е р е х о д н о - г о т и п а*. Их своеобразие в том, что для второй части типового урока детям для чтения-рассматривания предлагаются разные произведения или даже разные книги, но объединенные одной темой. Такие уроки дают ребенку возможность не только самостоятельно познакомиться с книгой и прочитать в ней произведение, но и попробовать понятно и интересно рассказать о нем товарищам. В то же время учитель приучает детей участвовать в беседе по разным источникам, понимать обобщенные вопросы и правильно на них реагировать.

Урок знакомства с *п е р и о д и ч е с к о й п е ч а т ь ю* проводится на основном этапе. Структура такого урока не отличается от типовой, однако привычная беседа-обсуждение прочитанного имеет некоторую специфику. Детям на уроке предлагается рассмотреть и почитать незнакомый (любой) номер выбранного для обсуждения журнала. Только после самостоятельного изучения номера проводится беседа: что узнали о журнале и что узнали из журнала. Затем учитель демонстрирует постоянные рубрики журнала, обращает внимание на особенности издания, периодичность выхода. В ходе таких уроков дети должны познакомиться с терминами *п е р и о д и ч е с к а я п е ч а т ь*, *ж у р н а л и с т*, *р е д а к т о р*, *т и р а ж*, *н о м е р*, *э к з е м п л я р*.

В начале учебной четверти на основном этапе может быть проведен урок-отчет. Цель такого урока – дать возможность всем детям поделиться со своими товарищами впечатлениями о книгах, прочитанных на каникулах. В этом случае при подготовке к уроку дети должны ориентироваться на собственный читательский опыт, поэтому учитель дает установ-

ку подумать, что интересного узнали из книг, что привлекло внимание в журналах, какие заметки из газет запомнились. Учитель к уроку-отчету готовит 1–2 литературные игры, которые будут предложены детям или в начале урока, или в завершении обсуждения прочитанного. Например, урок после летних каникул может начаться с игры-викторины «Знаешь ли ты журналы?». По условиям игры дети по обложкам некоторых номеров должны узнать журнал, вспомнить, с какого года он издается, назвать некоторые рубрики журнала или по названиям рубрик определить, о каком журнале пойдет речь, какие авторы часто печатаются в этих рубриках и т. п. Тогда основная часть урока – обсуждение материалов, опубликованных в летних номерах, беседа по прочитанным книгам знакомых авторов – станет органическим продолжением викторины, а завершить урок может новая игра. Например, игра «Дежурная буква»: на доске закрепляется буква, допустим, *а*, и звучат вопросы и задания: «Назовите фамилии писателей на *а*»; «Заглавия каких известных сказок начинаются на *а*?»; «Заглавия каких рассказов начинаются на *а*?» и т. п.

Как правило, учебная четверть завершается у р о к о м - у т р е н н и к о м . Он подводит итог всему тому, чем дети занимались в учебное время. Материалом для утренника будут служить те книги, которые детьми читались и обсуждались на уроках. По ним можно делать инсценировки, составлять литературные загадки, придумывать игры, брать из них песенки и стихи для исполнения на сцене. К такому празднику готовится весь класс, на него можно пригласить родителей, учащихся других классов. Важно, чтобы каждый ребенок так или иначе поучаствовал в подготовке утренника и его проведении. Однако учитель, разыгрывая с маленькими актерами сценки, разучивая песни, организовывая игры, должен помнить, что главная задача урока-утренника – предоставление детям возможности продемонстрировать знание книг и читательские умения, (см.: Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. М., 1977). Итак, к концу обучения в начальной школе дети должны знать:

- виды доступной литературы – художественной, научно-познавательной, справочной, периодической, публицистической;

- возможные темы чтения;
- виды возможной библиотечно-библиографической помощи;
- внешние приметы книги и разные типы внетекстовой информации;
- правила гигиены чтения.

Должны уметь:

- ставить для себя цель обращения к книгам;
- обращаться к библиотечно-библиографической помощи;
- пересмотреть как можно больше книг, прежде чем выбрать книгу для чтения;
- выделить для себя внешние показатели содержания книги и, ориентируясь на них, осуществить прогнозирование содержания книги;
- выбрать книгу, наиболее полно соответствующую поставленной цели;
- осознать содержание выбранной книги, максимально используя свои читательские возможности;
- соблюдать при самостоятельной работе с книгой правила гигиены чтения (Там же).

В настоящем разделе рассмотрена одна из возможных систем работы с детской книгой в начальных классах.

В последнее время в школьной практике появилась тенденция использовать детскую

книгу как особый объект не только на уроках внеклассного чтения, но и на уроке чтения и анализа литературного произведения. В некоторых системах предусмотрено обращение к книгам-сборникам, в которых художественные произведения специально отобраны и структурированы в соответствии с замыслом автора. Например, книги серии «Моя первая библиотека» В. А. Левина: «Мозаика», «Ступеньки», «Чудаки», «Собеседники», «Что я люблю».

В настоящее время есть программы, в которых уроки чтения по хрестоматии предусмотрены только в I–II классах, а на более поздней ступени – в III–IV классах – уроки чтения должны проводиться по «живым книгам». Например, такой порядок работы предполагается по программе «Литература» Т. С. Троицкой и О. Е. Петуховой.

Один из главных принципов строительства современной начальной школы – принцип вариативности, поэтому учитель вправе выбирать в обучении тот путь, который ему представляется наиболее продуктивным. Однако инвариантна должна быть сама идея обязательного включения в процесс обучения книги как особого объекта человеческой культуры.

Глава 8. УРОКИ ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Требования к урокам чтения

При обучении чтению важно соблюдать главное условие – регулярно тренировать детей в чтении и целенаправленно совершенствовать их читательские умения по работе с текстом. С выполнением этого условия связано ежедневное проведение уроков чтения в начальных классах. Воспитательные возможности уроков чтения, как правило, определяются воспитательным потенциалом художественного произведения, которое предстоит читать детям. К. Д. Ушинский по этому поводу писал: «На нравственное же чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико: то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении» (Ушинский К. Д. Пед. соч.: в 6 т. М., 1989. Т. 4. С. 18). В то же время урок чтения не может быть изолирован от общей системы школьного воспитания. Он должен взаимодействовать с уроками других предметов – русским языком, природоведением, музыкой, изо; полученные на чтении знания должны приниматься во внимание при подготовке внеклассных мероприятий. Урок чтения, как любой другой урок по родному языку, в первую очередь должен задавать высокий уровень языковой культуры и обеспечивать ребенку качественную речевую среду.

В его составе обязательно предусматривается работа по развитию речи детей, причем всех видов – слушанию, говорению, чтению и письму. Непосредственная читательская деятельность детей с текстом должна составлять примерно 2/3 урока. Использование разнообразных методических приемов на уроке чтения не должно становиться самоцелью, а должно увязываться с этапами работы над произведением, его литературными особенностями, с обучающими целями урока и его развивающими задачами. Тогда работа с текстом художественного или научно-познавательного произведения будет активизировать умственную деятельность детей: учить наблюдать факты произведения, сравнивать их, обобщать, т. е. выполнять аналитические и синтетические операции.

Задачи современного урока чтения

Все сказанное позволяет назвать задачи современного урока чтения:

1. Совершенствование навыка чтения; целенаправленная работа над правильностью, беглостью, сознательностью и выразительностью чтения.
2. Формирование читательских умений по работе с текстом; активизация «вдумчивого чтения», т. е. умения думать над произведением **до чтения, во время чтения и после завершения чтения.**
3. Проведение литературоведческой пропедевтики и формирование первоначальных литературоведческих знаний.
4. Обеспечение нравственного и эстетического воспитания детей.
5. Формирование у детей современного мироощущения и мировоззрения, не противоречащего научным достижениям в разных областях знания.
6. Развитие речи и формирование читательской самостоятельности, образного и логического мышления, воссоздающего и творческого воображения детей.

Типология уроков чтения

Уроки чтения могут различаться по многим параметрам:

- по учебной задаче;
- по ведущей деятельности учащихся;
- по типу учебного материала.

Современный урок чтения обладает, с одной стороны, обязательными компонентами, так как он строится на определенном учебном материале, воплощает собой конкретный замысел учителя, учитывает психологические особенности детей, с другой стороны, ему присущи гибкость и подвижность структурных элементов, потому что он пронизан импровизацией учителя, чутко реагирующего на читательские впечатления детей, на их высказывания и предложенные версии прочитанного текста.

Наиболее жесткой структурой обладает урок чтения и коллективного анализа художественного произведения. Он состоит из таких этапов:

1. Подготовка к восприятию текста.
2. Первичное восприятие текста.
3. Проверка первичного восприятия текста.
4. Чтение и анализ произведения.
5. Обобщение.
6. Перечитывание произведения с новой читательской целью.
7. Творческая работа учащихся по следам прочитанного.

Такой урок принято называть **комбинированным**, так как он включает в себя комбинацию трех главных этапов чтения и обдумывания произведения: **первичный синтез – анализ – вторичный синтез.**

Если учебным материалом является крупнообъемное произведение, то работа над ним может быть построена по двум вариантам:

1-й вариант – произведение делится на 2 или 3 части, и каждая часть читается и ана-

лизируется на комбинированном уроке (т. е. каждый урок по произведению включает в себя все этапы работы);

2-й вариант – проводятся 3 (или 2) урока:

первый – з н а к о м с т в о с произведением (подготовительная работа, первичное восприятие, проверка первичного восприятия);

второй – а н а л и з произведения (чтение и анализ по логически законченным частям, включающий уяснение фактического уровня произведения, осознание его идейной направленности и осмысление собственного отношения к читаемому);

третий – о б о б щ а ю щ и й урок по произведению (общие выводы, перечитывание, творческие работы учащихся по следам прочитанного).

Как видим, уроки могут различаться учебными задачами, но ведущей деятельностью учащихся на таких уроках неизменно остаются чтение и анализ произведения. Таким образом, на уроках чтения решаются основные проблемы начального обучения – совершенствование навыка чтения и работа над пониманием прочитанного. Учебным материалом в этом случае является текст литературного произведения.

Слушание художественного произведения будет ведущей деятельностью урока другого типа – урока п р о с т о ч т е н и я , который должен включать такие компоненты:

- чтение вслух произведения взрослым (учителем);
- беседа о прочитанном;
- свободные высказывания детей;
- размышления о прочитанном;
- совместные переживания и выводы.

Во многих современных системах обучения предусмотрен специальный урок, на котором идет работа с целостным литературным произведением, при этом внимание акцентируется на его структуре, детьми осваиваются приемы работы, позволяющие проникать в художественный мир произведения через его форму. На таком уроке дети получают литературоведческие сведения, наблюдают существенные признаки литературоведческих понятий, учатся применять литературоведческие понятия как средства прочтения художественного произведения. Например, по программе Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тamarченко «Азбука словесного искусства» такой урок – у р о к л и т е р а т у р ы – сначала проводится 1 раз в неделю наряду с традиционным уроком чтения по любой существующей программе, затем 2 раза в неделю, и постепенно к последнему классу начальной школы уроки чтения замещаются уроками литературы. Такой тип урока, который предполагает применение приемов всестороннего освоения литературного произведения, есть и в системе О. В. Джежелей «Чтение и литература» (см.: Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (1–4). М., 1998).

В современных системах обучения чтению учебный материал в хрестоматиях часто группируется по тематическому принципу (см., например: Голованова М. В., Горецкий В. Г., Климанова Л. Ф. Родная речь. Кн. I. М., 1992; «О братьях наших меньших», «Люблю природу русскую», «Я и мои друзья»). В таком случае в завершение чтения по теме проводится обобщающий урок, главная идея которого – обобщить читательские представления, подвести итог: какие писатели пишут на эту тему, какие жанры читали в этом разделе, в каких книгах можно найти произведения по этой теме. На уроке, обобщающем тему, учитель должен предстать перед детьми как квалифицированный читатель и расширить читательский круго-

зор ребенка, предъявив ему по теме или новое произведение знакомого автора, или нового автора, пишущего на эту тему, или новый жанр, раскрывающий эту тему, или познакомить с новым аспектом темы.

Учебный материал – детская книга станет определяющим фактором для такого типа урока, как **внеклассное чтение** (или **урока работы с детской книгой**). О структуре таких уроков сказано в главе 7 «Работа с детской книгой».

Творческая деятельность детей по поводу прочитанного может стать компонентом любого типа урока. Однако в некоторых системах обучения для этого вида деятельности предназначен отдельный урок – **урок творчества**. Например, по программе О. В. Джежелей проводится урок, основная цель которого – реализация творческих возможностей учащихся, а в системе Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» – урок, на котором дети работают в позиции «автора».

Понятно, что структура таких уроков не будет жесткой, однако и они должны включать в себя определенные компоненты: постановку творческой задачи, непосредственную творческую деятельность детей, коллективное обсуждение ее результатов, отбор удачных детских произведений для журнала, стенной газеты, сборника.

На таком уроке может быть проведен конкурс чтецов, устроена выставка поделок, разыгран спектакль для родителей и учеников школы.

Подготовка учителя к уроку чтения

При подготовке к уроку учитель в первую очередь должен подумать о возрасте детей, об уровне сформированности их навыка чтения и читательских умений, об индивидуальных особенностях учеников класса. Затем следует для себя установить место урока в разделе, соотнести конкретный урок с тем, что читали дети по этой теме в предыдущем классе и что будут читать в следующем, учесть их читательский опыт, приобретенный на уроках внеклассного чтения, а также вне школы. Современный учитель начальных классов в практике сталкивается с разной степенью начитанности учеников и разным уровнем их читательских умений. Разрабатывая урок чтения, следует продумывать задания как для детей с высокой читательской подготовкой, так и для тех, кто учится читательской деятельности в классе.

На уроке «просто чтения» разговор следует начать с высказываний тех детей, читательский опыт которых незначителен. В этом случае учитель сможет поддержать их эмоциональную реакцию, прояснить в ходе обсуждения первичные читательские впечатления, помочь убедиться в правильности восприятия произведения. На уроке анализа целесообразнее в первую очередь обращаться к более квалифицированным читателям. Такие дети зададут определенный уровень анализа текста, продемонстрируют образец обдумывания прочитанного, их ответы станут опорой для общих выводов по произведению. Необходимо учитывать, что те дети, которым много читали в дошкольном детстве, обладают развитой интуицией, они быстрее замечают и эстетически переживают соответствие формы и содержания. Поэтому им целесообразнее задавать вопросы о форме произведения, в то время как к другим детям уместнее обращаться с вопросами по содержанию.

Готовясь к предстоящему уроку, учитель должен принять во внимание сформированность навыка чтения у детей. Каждый из учеников класса, независимо от уровня владения навыком чтения, должен читать вслух на уроке, поэтому учителю нужно заранее определить,

какой отрывок текста кто из детей будет читать. При этом следует ориентироваться на широкий круг факторов: о какой исторической эпохе идет речь в произведении, насыщен или нет текст незнакомыми словами, есть ли в нем сложные синтаксические конструкции, знаком ли автор и его стиль читателям, интересна ли детям тема и т. д. и т. п. Однако главным фактором урока является сама художественное произведение, которое предстоит читать.

Центром подготовки учителя к уроку чтения должен стать литературоведческий анализ художественного произведения. При этом учитель определяет тему, родо-жанровую разновидность произведения. Если предстоит читать эпическое произведение, выявляет сюжет, соотносит развитие сюжета с композиционным строем, составляет характеристику основных действующих лиц. Если перед ним поэтический текст, учитель анализирует его структурные основы: строфу, ритм, рифму; разбирается в сущности авторского художественного мира, в мировосприятии лирического героя, его переживаниях и чувствах. После анализа изобразительно-выразительных средств языка учитель должен подумать, на какие формальные компоненты следует обратить внимание детей при работе с текстом в классе. Только в результате литературоведческого анализа могут быть определены идея произведения и его воспитательное значение. После этого учителю нужно познакомиться с методическим аппаратом, помещенным к тексту в хрестоматии, а также с методическими указаниями в пособиях для учителя и других изданиях, чтобы иметь представление о том, как рекомендуют работать над произведением авторы учебника и какой опыт накоплен другими учителями. Определяя логику урока, учитель продумывает ведущие методические приемы для каждого этапа урока, использование наглядных пособий, ТСО, виды заданий по развитию речи детей, возможные межпредметные связи. Итогом такой деятельности учителя станет разработка и проведение конкретного урока чтения.

Литература к разделу

Абакумов, С. И. Творческое чтение / С. И. Абакумов. – М., 1925.

Балталон, Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе / Ц. П. Балталон. – М., 1901.

Бархин, К. Б. Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи / К. Б. Бархин. – М., 1930.

Глоцер, В. Дети пишут стихи / В. Глоцер. – М., 1964.

Горбушина, Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников / Л. А. Горбушина. – М., 1981.

Горецкий, В. Г. Уроки литературного чтения по учебникам «Родная речь»: Кн. 1, 2, 3; Книга для учителя / В. Г. Горецкий и др. – М., 1995.

Граник, Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М., 1988.

Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению / Т. Г. Егоров. – М., 1953.

Ельницкий, К. В. Методика начального обучения отечественному языку / К. В. Ельницкий. – СПб., 1878.

Кореневский, Е. И. Объяснительное чтение в русской школе (1860–1917) / Е. И. Кореневский // АПН РСФСР. – Вып. 27. – М., 1950.

Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. – М., 1994.

- Никифорова, О. И.* Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М., 1972.
- Оморокова, М. И.* Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – М., 1997.
- Острогорский, А. Я.* Живое слово / А. Я. Острогорский. – Пг., 1918.
- Программы общеобразовательных учреждений: Начальные классы (I–IV). – М., 1998.
- Светловская, Н. Н.* Методика внеклассного чтения / Н. Н. Светловская. – М., 1977.
- Светловская, Н. Н.* Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – М., 1999.
- Стоюнин, В. Я.* О преподавании русской литературы / В. Я. Стоюнин. – СПб., 1864.
- Шереметевский, В. П.* Слово в защиту «живого слова» в связи с вопросом об объяснительном чтении / В. П. Шереметевский // Соч. – М., 1897.
- Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М., 1970.
- Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В. И. Новиков, Е. А. Шкловский. – М., 1998.
- Якобсон, П. М.* Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М., 1964.
- Вопросы и задания для самостоятельной работы*

Вопросы

- I**
1. Из каких действий складывается чтение как вид речевой деятельности?
 2. Как в современной методической науке определяется навык чтения и его компоненты?
 3. Что предполагает сознательное прочтение художественного произведения?
 4. В чем состоят психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками?
 5. Какие литературоведческие основы определяют методику работы над художественным произведением в начальных классах?
- II**
1. Какие три этапа выделяются в процессе формирования навыка чтения?
 2. Какие условия работы над выразительным чтением должны быть соблюдены, чтобы ученики достигли результата в этой деятельности?
 3. Какие условия должны быть приняты во внимание при отборе методических приемов на каждый этап урока?
 4. В чем состоят проблемы современного урока чтения?
 5. От чего зависит структура уроков чтения?
- III**
1. Какие основные учебные задачи должны быть решены на уроке чтения в современной школе?
 2. Что такое «партитура чтения»? Когда и зачем она составляется в классе на уроке?
 3. В чем состоит отличие художественного произведения от научно-художественного, научно-познавательного и публицистического?
 4. Что следует понимать под формой художественного произведения?
 5. Какие пути работы над крупнообъемным произведением предлагает современная методика?

Задания

I 1. Проведите литературоведческий анализ художественных произведений из учебного материала любой хрестоматии для начальных классов (по выбору):

- рассказа,
- сказки;
- басни;
- лирического стихотворения;
- художественного описания.

2. Основываясь на литературоведческом анализе выбранных произведений, определите воспитательные возможности уроков, на которых будет происходить чтение и анализ произведений.

3. Определите круг литературоведческих понятий, которые могут стать средством углубленного обдумывания (анализа) выбранного произведения.

4. Продумайте методику работы над лексикой и другими формальными признаками выбранных произведений.

5. Определите задания для творческой работы учащихся в связи с чтением каждого выбранного произведения.

II 1. Проанализируйте видо-жанровое разнообразие текстов, включенных в учебник по чтению «Родная речь» (М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова). Проследите, как меняется от класса к классу учебный материал с точки зрения объема текстов, их принадлежность к разным стилям и жанрам. На основании наблюдений сделайте методические выводы.

2. Сопоставьте учебники по чтению для I класса:

«Родная речь» М. В. Головановой, В. Г. Горецкого, Л. Ф. Климановой (М., 1992);

«Живое слово» З. И. Романовской (М., 1995);

«Капельки солнца» Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой (М., 1993).

– Какие разделы включены в книги для чтения?

– Какие темы отражены в книгах?

– Произведения каких жанров предлагается читать детям в I классе?

– Произведения каких эпох отобрали авторы хрестоматий в качестве учебного материала для 1 класса?

– Дайте методическую оценку отбору учебного материала и его структурированию.

3. Проанализируйте несколько известных вам хрестоматий по чтению для начальных классов с точки зрения включения в них драматических произведений. Какие драматические произведения отобраны авторами для чтения в начальной школе? Целесообразно ли расширять круг чтения драматических произведений учащимся начальных классов?

4. В учебное пособие по литературе для учащихся начальных классов (первый год обучения) авторов Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тмарченко «Мастерская слова» (М., 1994) включили такой учебный материал:

- малые фольклорные жанры;
- произведения детской поэзии;
- кумулятивные сказки;
- литературные сказки.

Какие задачи начального литературного образования и обучения чтению могут быть решены на данном учебном материале? Сопоставьте, как подобные задачи решаются в системе Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской (см.: Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. 1 класс. М., 1994; Они же. Тексты к урокам, 1 класс. М., 1994; Программа // Начальная школа. 1997. № 8).

5. Современная система обучения чтению предполагает два направления: собственно обучение чтению и осуществление начального литературного образования младшего школьника. Проанализировав авторские программы по чтению и литературе (см.: Программы общеобразовательных учебных заведений: Начальные классы (1–4). М., 1998), определите специфику предъявления литературоведческого знания в каждой системе. Какая из опубликованных программ кажется вам наиболее оптимальной для работы с младшим школьником? Почему?

III 1. С опорой на учебный материал раздела «О братьях наших меньших» (см.: Родная речь / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. Кн. 1. М., 1991) раскройте возможное содержание работы над правильностью и беглостью чтения на уроках по предложенным текстам.

2. Составьте систему вопросов для перечитывания текстов, помещенных в «Были-небыли» (см.: Там же. Кн. 2. Ч. 2. М., 1992).

3. Разработайте фрагмент урока «Работа над выразительностью чтения» по любому поэтическому тексту из части третьей учебника для II класса «Живое слово» 3. И. Романовской (М., 1996).

4. Исходя из композиционного строя любого произведения раздела «Животные в нашем доме» (см.: Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. В одном счастливом детстве: кн. для чтения в 3 кл. Ч. 2. М., 1994), сформулируйте задания для пересказа текста. Методически обоснуйте выбранный тип пересказа.

5. Разработайте обобщающий урок по разделу «Былины, сказания, жития» по кн.: Родная речь / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. Кн. 3. Ч. 1. М., 1992.

Раздел III. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ

(фонетики, лексики, морфемики, словообразования,
грамматики – морфологии и синтаксиса)

Глава 1. КРАТКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ ПО «ШКОЛЬНОЙ ГРАММАТИКЕ»

Термин *школьная грамматика* не очень строг, он используется лишь в системе преподавания языка: в объем этого понятия включается не только собственно грамматический материал – морфология и синтаксис, но и другие теоретические (а вслед за ними – и практические) знания и умения из области фонетики, морфемики и других отраслей науки о языке. Сколько существует сам феномен школьного языкового курса, непрерывно то утихает, то разгорается полемика на тему «школьной и научной грамматики» (так назвал свою книгу А. М. Пешковский в 1914 г.). Непростая это задача – донести до сознания детей языковые понятия, обладающие высокой степенью абстракции.

Первые сведения по грамматике встречаем в [«Азбуке»] И. Федорова (1574). Грамматика введена в «Азбуку» как «наука осьмичастная», знакомящая детей с частями речи, и не рассматривалась с прагматических позиций. Но в XVII–XVIII вв. она все более превращается в основу правописания. В теоретических спорах двух последних столетий борьба за самостоятельность языковой теории в обучении родному языку прослеживается весьма отчетливо.

Первые учебники (например, «Грамматика» Мелетия Смотрицкого, 1619) были ориентированы на славянский язык. Русский язык входил в образовательную систему с начала XVIII в. как язык массового образования в школах при заводах, в воинских частях. Официально русский язык введен как учебный предмет лишь в 1786 г. указом императрицы Екатерины II, и научные основы школьного предмета «Русский язык» были разработаны тогда же. Славянский (точнее, церковнославянский) язык сохранился в начальной школе до 1918 г., создавая базу для сравнительно-исторического изучения языка. Этот метод, подлинно исследовательский, высоко ценил Ф. И. Буслаев, его разработчик.

К концу XIX в. сложился более или менее устойчивый грамматико-орфографический курс языка, несмотря на то что в среде методистов позиции не были одинаковы. Так, Л. Н. Толстой не был энтузиастом грамматики. К. Д. Ушинский, наоборот, ввел в учебник «Родное слово» (кн. 3) весьма подробный курс, сопоставимый с современным курсом среднего звена школы, причем построен он был по функциональному принципу. Он же создал наиболее гибкую методику преподавания грамматики. Четкий, лаконичный курс грамматики построили и Д. И. Тихомиров, Н. Ф. Бунаков в своих учебниках. Все более утверждались в преподавании языковой теории методы индуктивные, требовавшие наблюдений над языком;

анализ и самостоятельные выводы становились доступны учащимся. Примером учебников творческих, исследовательских могут служить книги «Русский язык» С. А. Новиковой, «Краткий учебник русской грамматики» Л. И. Поливанова, «Грамматика в начальных классах по принципу самодеятельности» Л. С. Струниной. Эти авторы вслед за Ф. И. Буслаевым формировали методику поисковую, вели школьников по пути осознанного усвоения и применения языковых знаний в своей речи к овладению культурой речи и грамотным письмом. К началу XX в. сформировался более или менее стабильный курс языковых знаний в начальной школе, обеспеченный доступной учителю методикой. Однако он подвергался критике с нескольких точек зрения. Его критиковали за чрезмерный прагматизм, фрагментарность; грамматика – «служанка орфографии». В курсе русского языка не представлены новые направления в лингвистической науке, в частности формально-грамматическое. Учебники и методика подвергались критике также за догматизм. Идеи К. Д. Ушинского, С. А. Новиковой, Л. С. Струниной в преподавании грамматики не смогли преодолеть догматизма в массовом образовании.

20-е годы XX в., в целом отмеченные взлетом педагогических поисков, в области языковой теории были противоречивыми: с одной стороны, мощный порыв к научности языкового курса, к «наблюдениям над языком» – примером может служить учебник «Наш язык» А. М. Пешковского (1923); с другой стороны, языковая теория вообще изгонялась из школы, в течение 4-х лет грамматика была исключена из программ ГУСа. Все внимание сосредоточивалось на развитии речи учащихся, что само по себе совсем не плохо, но односторонне.

Учебник «Наш язык» в тех условиях не получил достаточно широкого распространения, но его принципы заслуживают внимания: автор ввел научные понятия из разных областей науки о языке – из фонетики, грамматики, семантики, лексики, словообразования, фразеологии; достаточно полно представлены сведения о речи и ее развитии; теоретические знания опираются на богатый и разнообразный литературный материал; разработаны системы заданий и вопросов по методу «наблюдений над языком». Но все это новаторство, продолжавшее поиск лучших методистов XIX в., идущее от вершин науки, оказалось в то время непосильным для массовой школы, уровень которой в те трудные годы оставлял желать лучшего. Новаторство 20-х годов официально было признано не только неэффективным, но даже прожектерским, было пресечено постановлениями ЦК ВКП(б) начала 30-х годов. Был декларирован «возврат» к Ушинскому, а на самом деле отказ от его идей в области грамматики; были утверждены установки единой школы, единых программ, учебников, даже методов обучения. Подлинного возвращения к Ушинскому не произошло: курс грамматики изучался формально, фрагментарно, был подчинен орфографии; методы, закладываемые в структуре учебников русского языка, не были направлены на развивающее обучение, в отличие от «наблюдений над языком», которые были объявлены не только непосильными для учащихся, но и лишними, но на самом деле были исследовательскими, формировали научное мышление. Изучение грамматики в 30-е годы не было связано с развитием «дара слова», да и само это понятие было предано забвению. Правда, в эти годы повысилась роль образцовых литературных текстов, их изучения и пересказа, но роль собственной речи учащихся, устной и письменной, понизилась.

Совокупность языкового материала, языковых знаний учащихся начальной школы не создавала целостной системы, которая была особенно важна в 30-е годы, когда начальная школа давала законченный цикл образования (лишь оно было обязательным).

В 1935 г. было принято и введено в практику постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в результате чего школа и педагогика отказались от изучения и учета индивидуальностей, способностей, интересов и склонностей детей, а методика была ориентирована на «среднего» ученика. Школа ступила на путь серости. Взлет творческого поиска методистов, учителей, столь заметный в начале века (В. П. Вахтеров, С. Т. Шацкий, Е. Е. Соловьева, М. А. Рыбникова и мн. др.) постепенно угас. Однако и в эти годы продолжалась работа крупнейших методистов старой школы – П. О. Афанасьева, М. Л. Закожурнниковой, Н. П. Каноникова, С. П. Редозубова, к началу 50-х годов были созданы фундаментальные труды по методике языка.

Вторая половина 50-х годов характеризуется новым подъемом научно-методической мысли: изучается передовой опыт учителей (Липецк, Москва, Казань, Тюмень), начинается широкий эксперимент по развивающему обучению под руководством А. А. Люблинской и Т. Г. Рамзаевой в С.-Петербурге, приобретает широкую известность лаборатория воспитания и развития под руководством Л. В. Занкова, появляются дидактико-психологические труды Д. Б. Эльконина, по преподаванию грамматики – труды Е. Н. Петровой, Н. С. Рождественского, делаются первые шаги в разработке программированного обучения русскому языку Л. Н. Ландой и А. И. Власенковым...

60-е годы – это появление новых учебников «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, «Русский язык» А. В. Поляковой, учебников С. Ф. Жуйкова, его же книги «Психология усвоения грамматики (в начальных классах)». Языковые курсы усложняются, выходят новые программы, насыщенные теорией.

В это время выдвигается идея преемственности курса языка между начальными и средними классами: ведь после введения обязательного семи- и восьмилетнего образования начальные классы утратили свою самостоятельность и стали рассматриваться как первое звено основного (или, как тогда говорили, неполного среднего) образования. Разработку единых программ для I–VIII классов возглавила В. В. Бабайцева. Несмотря на некоторые успехи в преемственности между начальными и средними классами, программ и учебников такого типа нет до сих пор.

70–90-е годы привнесли в методику немало нового. Появились программы, а в 90-е годы – и учебники для углубленного изучения родного языка, для школ гуманитарного типа. Стали разрабатываться коммуникативно ориентированные курсы русского языка (А. Ю. Купалова и др.), интегративные курсы (Л. И. Тикунова и др.), делаются первые шаги в разработке методики преподавания грамматики на функциональной основе в связи с появлением исследований по функциональной грамматике. Делаются попытки системного подхода в преподавании языковой теории. В связи с плюрализмом типов школ, программ и учебников и сама методика все более становится вариативной. Возрождается форма домашнего обучения, изучается зарубежный опыт соединения начальной школы с так называемой «материнской» школой. Все более вторгаются в мир начального обучения иностранные языки. Во многих школах вводится урок риторики, которая, к сожалению, далеко не всегда соединена с предметом «Русский язык».

Важным фактором повышения уровня преподавания языковой теории в начальных классах является также и то, что расширяется подготовка учителей с высшим образованием, учителей, изучивших вузовский курс фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса.

Глава 2. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, другие классики нашей науки всегда подчеркивали роль родного языка в становлении личности школьника, в обогащении его духовного мира, Ушинский писал; «Не условным только звукам учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова» (Пед. соч.: в 6 т. М, 1988. Т. 2. С. 111).

Нельзя забывать этих изумительных слов великого педагога и сводить уроки русского языка лишь к таблицам, моделям и орфограммам, правилам правописания. На уроках русского языка он должен предстать перед детьми как величайшая ценность, как достояние народа, средство творчества, как средство мышления и выражения тончайших оттенков мысли, богатства чувств, наконец, как стройная система закономерностей и правил, находящихся в состоянии непрерывного развития и обогащения, система, подчиняющаяся общим законам языков мира, всего человечества, лучшее средство умственного развития и самовоспитания.

Пути реализации воспитательной функции языка

Первая линия воспитательных возможностей – это воспитание ума, развитие мышления, гибкости, последовательности, доказательности, убедительности, формирование умения видеть явления языка в их взаимосвязях, в их развитии и многообразии, т. е. в системе. В этом русле у школьников формируется научное мышление, его диалектический характер, развивается познавательный интерес. Осознание языка, уже в основном усвоенного практически, его «осознательное» овладение языковой теорией помогают школьникам в овладении механизмами языка и своей речи, т. е. в познании самого себя, чтобы увидеть себя среди людей, осознать как члена общества.

Вторая линия – это привитие любви к родному языку, уважения к нему через его эстетическую функцию, через его неисчерпаемые выразительные возможности – поэзию, художественные образы, культурные сокровища, созданные на русском языке, для того, чтобы понять роль русского языка как одного из мировых языков. Любить язык надо не только сердцем, но и умом, надо до тонкостей изучить его.

Третья линия – это само содержание текстов, которые используются в системе обучения, в упражнениях, в языковом анализе. Это тексты о картинах природы, о жизни людей. Тексты вводятся в учебники, сборники для изложений, даются в виде хрестоматии, подбираются самим учителем. Они должны быть разнообразны по содержанию, по типам речи, по жанрам, по тематике. Образцовые тексты ценны тем, что они сами собой, без вмешательства учителя, дают нравственный настрой ученику, обогащают его, возбуждают в нем «чувства добрые» (А. С. Пушкин). Лучшие тексты заучиваются, запоминаются, обогащают речь школьника, разнообразят ее.

Следует отметить, что в определенный период истории в XX в отмечалось чрезмерное увлечение идеологизацией выбираемых текстов, что противоречит традициям начальной школы. Не рекомендуется также подвергать языковому анализу тексты высокой поэзии.

Четвертая линия – это самовыражение самих учащихся в речи, в сочинении, в письмах, дневниках и пр., особенно в их произведениях высокого уровня самостоятельности,

в творческих работах. В работе над собственным языковым, речевым произведением, устным или письменным, актуализируются все знания и умения, накопленные в процессе изучения родного языка. Школьник, в сущности, включается в общественную жизнь, в область культуры, эстетики, социальных отношений. Он приобщается к жизни взрослых, к интересам своего народа, преодолевая инфантильность, формируется его личность. Включение школьника в систему речевой деятельности необычайно расширяет сферу его интересов, пробуждаются дремлющие способности, глубинные, не востребованные силы. В этом смысле велики роль конкурсов, олимпиад, утренников, исследований топонимики, диалектов, древних памятников, издания газет и школьных журналов, кружков русского языка, переписки с другими школами, радио- и телепередач, школьного театра...

Пятая линия воспитания – это выбор методов учебного труда и организационных форм: на этом пути формируются такие личностные качества человека, как его активность или пассивность, трудолюбие или лень, умение организовать свой труд и доводить его до поставленной цели или разгильдяйство, умение мыслить логично, оригинально, самостоятельно или шаблонно, стандартно, увлеченность познанием или безразличие, желание и умение помочь другу или равнодушие, стремление к лидерству или безынициативность...

Во «Введении» уже отмечалась современная тенденция развивающего обучения. Добавим к этому тенденцию «сотрудничества» обучаемой и обучающей сторон, т. е. учителя и учеников, характерную для русской педагогики и в прошлом (Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский). Если на каждом уроке школьник активно работает, идет по пути самостоятельного познания науки о языке (как и других наук), то и в процессе обучения складываются и закрепляются соответствующие черты. И наоборот: безделье порождает бездельника.

Наконец, велика воспитательная функция культуры речи самого ученика – в содержании и оформлении его речи, в построении фразы, во владении дикцией, интонациями, особенно – в знании и соблюдении норм литературного языка. Ибо о культурном уровне и воспитанности человека легче всего судить по его устной и письменной речи (и чаще всего – безошибочно).

Формирование языковых понятий

Основой усвоения любой теории (впрочем, и ее практических аспектов) являются понятия этой науки. Какие же понятия необходимы для изучения языковой теории? Отбор языковых понятий – это одна из главных задач методики. Языковых понятий в начальной школе насчитывается более 120, а именно:

общезыковые и речеведческие понятия: общение, язык, речь, слово, высказывание, предложение, текст, устная речь, письменная речь, чтение, письмо, значение слова и др.;

фонетические понятия: звук речи, слог, ударение, гласный звук, согласный, звонкий согласный, глухой согласный, твердый согласный или мягкий, безударный слог (или гласный), пауза, голос, произношение, громко, тихо и мн. др.;

понятия графические: буква, строчная и заглавная буква, точка, запятая, вопросительный знак и пр.;

грамматические: часть речи, имя существительное, глагол, предлог, склонение, члены предложения, сложное и простое предложения и пр.;

морфемки и словообразования: корень слова, приставка, основа слова, родственные слова и др.;

лексические: синонимы, антонимы, переносное значение слова, устаревшие слова, многозначность слова и пр.;

понятия теории речи и риторики: адресат речи, диалог, спор, обсуждение, сочинение, письмо, красноречие, оратор, речевой этикет и др.

Понятие – это форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки предметов, явлений. Любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого выделяются этапы.

Первый этап – эмпирический. Он предполагает наблюдение, исследование явления, выделение признаков изучаемого объекта, выделение одних и тех же признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказываются существенными, т. е. повторяются и отличают исследуемый предмет от других предметов. Так, в процессе чтения и анализа слов учащиеся I класса группируют слова по их значению: в одну группу они включают названия предметов, веществ, явления: *стол, соловей, песок, ветер*. Экспериментируя, они учатся ставить вопросы к таким словам: *кто? что?*

В дальнейшем они обнаруживают у слов этого класса не только сходство значений – предметность, но и другие общие для них свойства: способность изменяться по числам (*стол – столы*), изменять при этом форму (звуки/буквы на конце слова), способность в речи связываться с другими словами-действиями (*соловей поет*) или со словами-признаками (*желтый песок*). Школьники постепенно привыкают к связям между формой слова и его значением. Они в своей языковой практике, т. е. в речи, пользуются этими словами безошибочно, на основе того языкового чутья, которое выработалось неосознанно и процессе пользования языком еще в дошкольном возрасте, на основе восприятия речи, на основе аналогии формы и значения и их неосознанных обобщений. Постепенно происходит осознание, осмысление языковых правил, ранее применявшихся в речевой практике ребенка чисто практически.

Продолжительность эмпирического этапа – этапа накопления наблюдений – неодинакова для разных понятий, но в данном примере с именами существительными – не менее года: наблюдения накапливаются постепенно, на фоне других занятий. В данном случае этот этап совпадает с обычным курсом первого класса.

Второй этап – теоретический: он предполагает введение термина, а во многих случаях и определения понятия, дефиниции. Столь важное понятие, как «имя существительное», во всех учебниках русского языка предусматривает и термин, и определение.

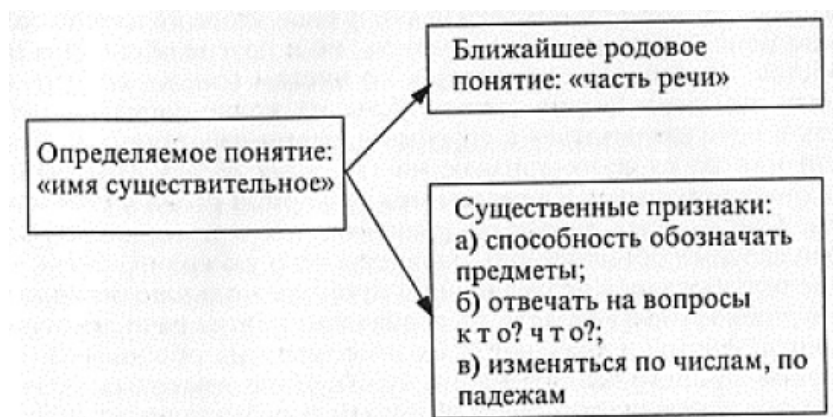
Термин *существительное* вводится догматически, так как состав этого слова слабо ассоциируется с функцией этой части речи. Можно лишь обратить внимание учащихся на то, что обобщает слова, обозначающие существующие предметы в некоторых других терминах содержится более четкое указание на функцию языкового явления: *местоимение* – употребляется вместо имени, *союз* – соединяет слова или предложения, *окончание* – конечная морфема.

Определение понятия может быть описательным, функциональным и структурно-логическим. Слова с одним и тем же корнем называются родственными (однокоренными) – описательное.

Функциональное содержит указание на роль, выполняемую в речи данной языковой единицей: *Союз служит для связи слов или предложений* – и даются примеры; *Для указания на время действия глагол может изменяться по временам, имеет формы прошед-*

шего, настоящего и будущего времени – и обязательно примеры.

Ниже приводится модель полного структурно-логического определения на примере имени существительного:



Определения такого типа обычно ограничиваются 2–3 признаками.

Третий этап – дальнейшее углубление понятия, обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях. Новых признаков может оказаться много (теоретически этот этап не имеет предела). Так, в нашем примере понятие «имя существительное», помимо трех названных признаков, приобретает новые: значения падежных форм, предложное управление, три типа склонения (в вузовском курсе грамматики – 5 типов склонения), способность в предложении выполнять роль подлежащего и т. д.

Роль практики в углублении понятия: использование имен существительных в речи, изменение форм, словообразование имен существительных, синонимия и антонимия существительных и мн. др.

Нельзя забывать, что понятие – это абстракция, практика же всегда конкретна, поэтому практика не составляет новой ступени в формировании понятия. Само понятие рождается из конкретного факта путем его обобщения.

Языковые понятия имеют высокую степень абстрагирования, являются абстракциями двух степеней: языковые понятия строятся на основе слов, но и сами слова тоже являются абстракциями по отношению к реалиям, к денотатам. Так, в слове *стол* обобщены признаки, свойства миллионов столов самых разнообразных видов и назначений. Такой природой языковых понятий объясняются трудности их усвоения учащимися. В этом смысле грамматика сродни математике.

Остается ввести понятие «степень сформированности понятия». Так, многие понятия уже в начальной школе проходят все три этапа формирования: таковы понятия «предложение», «имя существительное», «суффикс», «глагол» и мн. др. Есть понятия, прошедшие лишь два этапа: «наречие». Изучение таких явлений языка ограничивается лишь общим знакомством.

Есть, наконец, понятия, которые в начальной школе находятся лишь на первом этапе формирования: накапливается число наблюдений соответствующего явления в упражнениях. Примером может служить понятие «вид глагола». По-видимому, ни в один учебник начальной школы эта тема не введена. Между тем, младший школьник выполняет по меньшей мере два вида практических действий. Первый: соотношение временных форм глагола с его инфинитивом: *бегу – бежать, бегаю – бегать*; второй: употребление видовой пары в речи: *Бежал, но не добежал*. Практикуется также словообразование: *бежать – убежать, прибежать, забежать, перебежать* и пр.

Изучение закономерностей и структуры языка

Нужно, чтобы у детей языковые знания складывались не в виде разрозненных фрагментов, а в системе. У них должно быть сформировано научное представление об уровнях языковой системы, о ее внутренних связях, о функционировании этой системы, о языковой прагматике.

Язык – это уровневая система:

п р о и з н о с и т е л ь н ы й уровень: звуки речи, слог, ударение, фонемы, их сильные и слабые позиции, интонации и пр.;

м о р ф е м н ы й уровень – основа слова, корень, суффикс, префикс;

л е к с и ч е с к и й уровень – слова, их значения (семантика), оттенки значения, группы слов по значению, по стилевой принадлежности и пр.;

м о р ф о л о г и ч е с к и й уровень (грамматика) – классификация слов по функциональному признаку, по формально-грамматическим признакам, изменения форм слов для выражения смысла речи и пр.;

с и н т а к с и ч е с к и й уровень (грамматика) – сочетания слов, средства их связей, предложения, их типы, осложняющие конструкции и пр.;

уровень т е к с т а или с в я з н о й р е ч и – построение компонентов речи, по объему превышающих предложение.

Таков уровневый, структурный подход к языку. Изучаться язык должен во взаимодействии всех этих уровней. Но, как известно, язык «оживает», начинает работать только в речевой деятельности, в письменном или устном варианте. Следовательно, закономерности языка, механизмы его действия не могут быть усвоены без понимания функций его единиц и конструкций, каждой грамматической категории и формы. Иными словами, нужен функциональный подход к языку. Он помогает школьникам понять целесообразность каждого из уровней языка и необходимость графики, орфографии для письменного варианта речи, а также развитого голоса, хорошей дикции для устного общения и мн. др.

Системно-структурный и функционально-семантический подходы необходимы для того, чтобы выбрать целесообразный порядок, нужную последовательность. Уровни языка изучаются параллельно: без знания фонетики (и основ фонологии) невозможно усвоить графику и орфографию, без понимания синтаксиса трудно понять морфологию, без морфемики – словообразование и ту же орфографию. Выбор слова зависит от содержания речи, пунктуация – от структуры предложения, от интонации...

Каждая новая языковая единица или форма обосновывается через ее функцию. Так, знакомство с местоимением дается через замену повторяющегося слова, через устранение повтора в тексте: *Мальчики пошли в лес. Грибов мальчики не нашли, зато видели зайца и белочку.* Дети сами исправляют: *Грибов они не нашли.* Так школьники осознают простейшую функцию личных местоимений.

Подобным же образом дети усваивают функцию категории числа у разных частей речи, творительного падежа имен существительных, функцию приставки и суффикса в образовании новых слов, личной формы глагола для передачи ситуации, в которой действуют люди, и мн. др.

И системный, и функциональный подходы в изучении форм и закономерностей языка

обеспечивают развитие мышления школьников через природу и свойства самого языка. Язык сам воспитывает школьника умственно, развивает его мышление, на что указывали Л. В. Щерба, В. А. Добромыслов.

Близок к функциональному и коммуникативный подход к изучаемому языку. Согласно этому подходу любое языковое явление следует рассматривать сквозь призму коммуникативной целесообразности. В сущности, этот подход не так уж нов: еще Ф. И. Буслаев предложил методику изучения языка на основе изучения литературных текстов. Сегодня коммуникативный подход предполагает изучать любое языковое явление не само по себе, не только внутри языковой структуры, но в ситуациях коммуникации, в речи, в тексте, не только понять сущность изучаемого явления, но и употребить соответствующую языковую форму в собственной речи, изучить ее употребление и другими авторами – мастерами слова. Современный подход требует также изучения результата применения этой формы, чтобы оценить ее информационную и выразительную силу. Это «обратная связь» в общении.

Углубленное изучение русского языка

Современное разноуровневое образование выдвинуло задачу усиленного, дополненного языкового образования; эта идея не исключает и начальных классов в гимназиях, школах гуманитарного направления, а иногда – и в обычных школах. Создаются специальные программы и учебники, пособия. Цели углубленного изучения языка:

- а) подготовить учащихся начальных классов к обучению в старших классах, где гуманитарное направление получит полное развитие;
- б) заронить интерес к филологии, к искусству слова, привить любовь к языку, к языкам;
- в) заронить первые зерна будущей профессиональной информации – о работе журналиста, редактора, переводчика, актера, дипломата, учителя-словесника, юриста.

К сожалению, имеющиеся программы углубленного изучения русского языка в начальных классах нацелены в основном на первую задачу. Углубленное изучение языка понимается как усложнение программы, введение новых тем по грамматике, которых нет в обычных программах. Так, вводятся темы «Имя числительное», «Наречие», «Причастия» и т. п., изучение глагола дополняется понятиями «залог», «наклонение»; расширяется тема «Склонение имен существительных»; вводятся основы словообразования, лексикологические понятия, знакомство с фразеологией... Нельзя отрицать, такие дополнения полезны, но носят как бы количественный характер. Хотя цель углубленного изучения языка может быть не только количественная, но и качественная: углубленное проникновение в семантику, многозначность лексики, в смысл текста; исследование словообразования, обращение к доступным средствам этимологии; обращение к истории языка, к межъязыковым сопоставлениям; обращение к школьной (учебной) и «взрослой» лексикографии, работа со словарями; совершенствование культуры речи учащихся, их мастерства в передаче мысли в тексте. Новое качество изучения русского языка внесет и исследовательская деятельность: изучение говоров, топонимики. В этом углубленное изучение языка смыкается с внеклассной работой: с кружками языковыми, литературными, театральными, с клубами путешественников, с организацией конкурсов, с изданием журналов и т. п.

Углубленное изучение языка опирается на интересы и способности учащихся, их общую культуру. Здесь начинает работать особая область педагогики – «проблемы одаренных

детей», причем одаренность рассматривается не как некое постоянное, природой данное качество, а как общее развитие, устойчивые интересы, нестандартное мышление, высокая обучаемость, стремление к лидерству, активность, умение преодолевать трудности, высокая мотивация учения.

Развивающая роль теории языка

Изучение языковой теории выполняет три функции: во-первых, это ее информационная роль, т. е. посредством ее изучения школьники приобретают систему знаний о языке людей; во-вторых, учащиеся развивают свои мыслительные, интеллектуальные возможности, формируют абстрактное мышление, овладевают мыслительными операциями, моделированием, рассуждением и доказательством; в-третьих, формируется правильное соотношение теоретического и практического в языке, в речевой деятельности. И несмотря на то что в языковом развитии ребенка практика во многом опережает теорию, последняя упорядочивает практику, поднимает ее на новую, более высокую ступень.

В практическом отношении языковая теория служит основой всех разделов курса русского языка.

На произносительном уровне она обеспечивает норму литературного произношения, дает опору в усвоении графики, орфографии, дикции, орфоэпии, механизмов письма и чтения, методики звукобуквенного анализа и пр. Морфемика и теория словообразования обеспечивают решение самых трудных грамматико-орфографических задач. Даже небольшой объем знаний учащихся из области лексикологии и фразеологии помогает в семантике, в механизмах выбора слова, в толковании слов и фразеологических единиц, способствует анализу. На морфологическом уровне обеспечивается проверка орфограмм: большинство алгоритмов в орфографии строится на морфологической основе. Теория речи и лингвистика текста обеспечивают правильность построения речи, выработку механизмов говорения, аудирования, письма и чтения, внутренней подготовки предстоящего высказывания. Весь комплекс теоретических знаний по языку подготавливает школьника к редактированию собственного текста, его анализу и оценке.

Огромное значение теория языка имеет в развитии методики его преподавания: от решения вопроса о правильном соотношении теории и практики в школьном курсе – до составления упражнений для школьников.

Глава 3. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Методы обучения – категория дидактическая; методика русского языка использует их, интерпретирует с позиций своего предмета, а также разрабатывает и вводит свои, обусловленные свойствами предмета «Русский язык».

Метод предполагает:

- а) определение цели обучения: от этого зависит вся система взаимодействия учителя и учащихся;
- б) определение способа преподнесения материала учащимся;

- в) характер взаимодействия учителя и учащихся;
- г) определение характера оценки усвоения, предложение критериев.

Он представляет собой систему деятельности субъектов учебного процесса, совокупность приемов, подчиненных общей установке. Во «Введении» автор уже обращался к методам – к одной из их классификаций, построенной на постепенном возрастании познавательной активности и самостоятельности учащихся. Но могут быть выбраны и другие основания для типологии методов, например по этапам учебного процесса. Тогда будут выделены такие группы методов: методы, применяемые на этапе мотивации и стимулирования; методы, применяемые на этапе усвоения нового материала; методы закрепления; методы контроля и оценки и др. Выделяют также методы практические и теоретические; методы, применяемые лишь в одном из разделов курса, например: методы обучения правописанию, чтению, методы развития речи...

Теория методов обучения упорядочивает деятельность учителя и учащихся, дает надежную основу для практических разработок, технологий.

Языковой анализ как метод

В изучении языковой теории этому методу принадлежит важнейшее место; его сущность – дробление изучаемого целого на составные части с целью глубокого проникновения в сущность явлений. Вслед за анализом, как правило, следует синтез, который вновь соединяет расчлененное, – это обобщение, вершина познавательного процесса.

Языковой анализ имеет следующие виды (начинаем от крупнейших единиц – от текста):

- языковой анализ текста;
- синтаксический анализ (в пределах предложения);
- морфологический анализ (части речи, их формы);
- морфемный анализ (состав слова);
- словообразовательный анализ;
- анализ или характеристика лексики;
- фонетический анализ (фонемы, звуки, буквы, слоги, ударения);
- элементы стилистического анализа, оценки культуры речи, анализа красноречия, требований риторики. Для устной речи – характеристика дикции, артикуляции, интонаций и пр.

С точки зрения методической, огромное преимущество видов языкового анализа – в их совокупности, что позволяет держать в активизированном состоянии весь объем языковых знаний и умений учащегося, постоянно воспроизводить и выверять их. В этом смысле языковой анализ может быть отнесен не только к этапу закрепления знаний и тренинга, но и к подготовке новой темы. В ходе анализа ученик обнаруживает что-то новое для себя, возникает необходимость разобраться в этом новом. Анализ используется и в других сопоставимых методах, например в эвристическом.

Каждый вид языкового анализа имеет свой порядок – род алгоритма. Например, последовательность м о р ф о л о г и ч е с к о г о разбора такова: определить, к какой части речи относится разбираемое слово; назвать его в его исходной форме; назвать постоянные признаки слова как части речи; определить его форму: падеж, число для имен существительных, время, лицо, число для глагола и т. п.; указать окончание и основу; определить морфемный состав основы; указать связи разбираемого слова в предложении и его синтаксическую

функцию; возможно: указать в слове орфограммы и объяснить способ их проверки.

Порядок синтаксического анализа предложения: прочитать предложение с необходимыми интонациями; указать, простое оно или сложное; если сложное – с союзами или без; если простое: функциональный тип, интонационный тип, распространенное или нет, и т. п.; главные члены: последовательность разбора членов предложения по синтаксическим связям между ними; возможно: какой частью речи выражен каждый член предложения; осложняющие структуры: однородные члены предложения и пр.; объяснение знаков препинания (посредством структуры предложения, по интонации и смыслу).

Порядок лингвистического анализа текста (его компонента – абзаца, сложного синтаксического целого): прочитать данный компонент текста; сказать, из какого произведения взят отрывок, кратко – его содержание; указать на его относительную законченность, самостоятельность; указать количество предложений в отрывке, выделить каждое предложение; охарактеризовать связи между предложениями: смысловую, союзную, местименную, с помощью повторов слов и пр.; указать соотнесенность глагольного времени в предложениях; лексические характеристики; прямую речь, если есть (как она построена); возможно: знаки препинания.

Порядок характеристики слова как лексической единицы: семантический аспект; значение слова, его толкование (возможно использование толкового словаря); если слово многозначно – толкование нескольких значений; подбор синонимов к слову, возможно – антонимов; возможно: оттенки значения слова, его эмоциональные окраски, сферы уместного употребления; возможно: переносное значение в данном тексте; какая часть речи; морфемный состав; возможно: объяснение словообразования.

Порядок фонетического анализа: произнесение слова; выделение звуков в слове, их количество; соотнесение звукового и буквенного состава слова; объяснение всех случаев несовпадения буквы и звука; указание слабых позиций фонем (если изучался этот материал); характеристика звуков: гласные – согласные, твердые-мягкие согласные, звонкие-глухие и пр.; слогоделение, ударяемые и безударные слоги; ударение; возможно: транскрибирование; указание орфограмм и способа их проверки.

По традиции языковой анализ в школе обычно называют «грамматическим разбором»; следует, однако, постепенно переходить на терминологию более высокого уровня научности.

Языковой анализ используется в следующих вариантах: полный и неполный, с различной степенью «сжатия»; устный и письменный, последний нередко содержит элементы графические – условное подчеркивание, построение таблиц, схем, моделей и пр.

Языковой анализ может использоваться и в контрольных целях.

Анализ органически связан с синтезом; однако в языковых упражнениях анализ идет впереди синтеза.

Метод конструирования

В учебных целях синтез чаще всего используется как конструирование. Виды учебного языкового конструирования:

- сложение слов, синтез звуковой: построение слов (фонетических) из сочетаний звуков;
- то же в буквенном, письменном варианте: сложение слов из букв и их сочетаний (на наборном полотне или письменно);

- образование слов из данных или подбираемых морфем;
- составление гнезд родственных слов (однокорневых);
- образование форм слов – их склонение, спряжение, образование форм рода, числа и пр.;
- образование словосочетаний различных типов, с предлогами и без;
- составление предложений различных типов: простых, сложных, с союзной связью и пр.;
- наконец, составление (конструирование) текстов различных типов: повествования, описания, сравнительного описания и мн. др.

В конструировании широко используются модели – описательные и графические, а также образцы, обычно – в такой связи:

Образец, принадлежащий мастеру слова	Анализ образца	Модель (ее построение)	Конструирование учебное

Более подробно языковой синтез будет показан в разделе данной книги, посвященном развитию речи учащихся, речевым упражнениям, их самостоятельным сочинениям.

Сравнительно-исторический метод

Этот метод, высоко оцененный Ф. И. Буслаевым, имеет два варианта: сравнение родного (современного) языка с различными ступенями его истории – славянскими, древнерусскими – и сравнение современного русского языка, родного для учащихся, с изучаемыми языками (английским, французским, испанским, немецким и пр.).

Широко применяется и такой вариант, используемый в школах национальных республик Российской Федерации: сравнение изучаемого русского языка (которым многие дети уже владеют) с родным языком, например: татарским, карельским, мордовским и др. Так что сфера применения сравнительной методики достаточно велика.

Сравнительно-исторический метод широко использовался в русских гимназиях и даже в народных начальных школах XIX в.

Каковы же условия возрождения этого метода или его элементов?

Во-первых, введение в круг чтения школьников хотя бы небольших отрывков из древнерусской литературы, из церковнославянских текстов.

Во-вторых, введение небольших справок по исторической фонетике, графике и грамматике русского языка, доступных случаев словообразования и этимологии. Отличный материал содержат пословицы, фразеологические единицы, язык сказок и былин. Полезно также знакомство с говорами, с диалектной лексикой, топонимами (названиями рек, озер, гор, городов, деревень).

В-третьих, изучение неродных языков: они дадут материал если не для исторической, то для сравнительной методики.

Сравнительно-исторический метод может применяться как на уроках, так и на кружковых занятиях. В любом случае он дает блестящие возможности для исследований, для применения эвристики. «Расшифровка» славянского алфавита, исследования таких названий, как *Мытищи*, *Фрязино*, озеро *Карабалыкту* (*Озеро Черной Рыбы* (татар.) – (русс) *Щучье*), попытки письма славянскими буквами помогут заинтересовать учеников. Школьников инте-

ресуют названия притоков рек: *Десна – Шуя*; изучение устаревших слов, например: *витязь, дружинник, ратник*; знакомство со словарями устаревших слов, диалектными словарями; введение историзмов и архаизмов в собственный текст. Вряд ли оставит кого-либо равнодушным разгадка форм прошедшего времени глагола в древнем тексте:

И быша 3 братья, единому имя Кий, а другому Щекъ, а третьему Хоривъ, и сестра ихъ Лыбедь. И створиша градъ во имя брата своего старѣйшаго, и нарекоша ему имя Киевъ. И бяше около града лѣсъ и боръ великъ, и бяху ловяще зверь, бяху мужи мудри и смыслени, и нарицахуся поляне. (Из «Повести временных лет».)

Наглядные методы

Эти методы выводятся в соответствии с моделью: от общей закономерности познания → к принципу → к методу обучения. Некоторые дидакты (например, С. П. Баранов) говорят не о наглядности, а о принципе чувственного восприятия в познании и в обучении.

Такой подход более эффективен для изучения языка (языков), так как первым нацелен на зрительные восприятия, изучение же языка в первую очередь ориентировано на слуховое, акустическое восприятие речи, языковых форм и на его акустическое продуцирование. Применительно к языку говорят о слуховой наглядности, о развитии фонематического слуха. Такое понимание наглядности находит применение в изучении фонетики, в выразительном чтении, в орфоэпии, интонациях, в развитии дикции, голоса, в диалогах и монологах, в различении смысловых оттенков речи, в разграничении слов, особенно паронимов.

Зрительная наглядность в языковом развитии школьников играет вспомогательную роль: это использование картин и других наблюдаемых объектов для бесед и рассказов, для лучшего понимания слов и оборотов речи, для сочинений и других речевых упражнений, для словарной работы (картинные словари), для эстетического, эмоционального развития школьников. Используется также такой прием, как рисование картин, иллюстраций самими учащимися.

Зрительный фактор лежит в основе чтения – тоже немалая область языковой работы.

Большое место в системе обучения имеют различного рода таблицы, схемы, модели, диаграммы, в орфографии работает зрительное запоминание, в языковом анализе – условное подчеркивание и т. п. Используются, наконец, цветные мелки для выделения изученных морфем, орфограмм и пр.

Сфера применения зрительной наглядности очень широка, этот вид наглядности применяется буквально на каждом уроке. Но слуховая наглядность все же считается первичной, ведущей в обучении языку. Наглядно-слуховые методы предполагают объектом изучения язык в его акустической форме. Произносительная работа и аудирование должны служить основой понимания языковой системы. То же и в письменной речи: звуковой и буквенный анализ звучащей и записанной (напечатанной) речи, артикулирование – все это необходимо и в усвоении орфографии.

Не следует также забывать о самонаблюдениях, о наблюдении собственной внутренней, мысленной речи. Помимо таких «свободных» самонаблюдений, огромное место в ин-

теллектуальной жизни человека занимает внутреннее конструирование сообщений, ответов на заданные учителем или учебником вопросы, мысленная подготовка к устным высказываниям и особенно письменным текстам. Это целый мир внутренней работы, который в какой-то своей части также подвержен логическому и языковому контролю.

Метод рассказа учителя

Это вариант метода лекционного, который в начальных классах в полном объеме не применяется. Сущность этого метода в том, что учитель излагает новую тему сам, в строгой логике, достаточно высоким научным стилем, целесообразность метода в том, чтобы учащиеся получили новое знание в полной форме, без блужданий, чтобы не допустить догматизма, в таком изложении должны быть элементы рассуждения и доказательства; рассказ учителя сопровождается доступными примерами, наглядными записями на доске, используются плакаты и пр. По ходу рассказа учителя ученикам задаются вопросы, т. е. рассказ не чужд элементам беседы. Продолжительность такого рассказа – не более 7–8 минут.

Назовем некоторые темы, которые могут быть даны таким методом сообщения: «Русский язык в жизни общества», «Из жизни замечательных людей», «Органы произношения звуков речи», «Правила выразительного чтения», «Спряжение глаголов в русском языке» и др.

Рассказ учителя обычно сочетается с другими методами, предусматривающими высокий уровень познавательной активности самих учеников.

Эвристические, или поисковые, методы

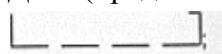
Эта группа методов уже не раз упоминалась в предыдущих разделах. Эти методы имеют варианты названий: от индуктивных, от «наблюдений над языком» – до исследовательских.

Все они занимают высшие ступени в шкале методов, расположенных по степени познавательной активности учащихся. Как правило, они рассматриваются как основа развивающего обучения.

Э в р и с т и к а – метод обучения через открытия, через решение субъективно-творческих задач; метод предполагает создание ситуаций, подводящих ученика к микрооткрытию, проводит ученика по ступеням поиска, пройденным когда-то первооткрывателем данной частицы нового знания. Например, урок письма, I класс, тема «Предложение».

Учитель. Когда мы читаем рассказ, то каждое предложение выделяем голосом (паузами и интонациями). Значит, и на письме предложение должно быть как-то выделено. Чтобы читающий сразу видел и начало, и конец предложения. Но как? Предлагаете сами: как договоримся, решим обозначать начало предложения, как – его конец?

Дети (предлагают). Начало обозначать палочкой вверх, а коней – палочкой вниз:



первую букву красным цветом, последнюю – синим;

впереди ставить вилку влево, в конце – вилку вправо: < >.

Как видим, эвристический прием превращает учение в проектирование, в изобретательскую деятельность; она увлекает детей, придает им уверенность, подводит их к выводу, к по-

ниманию функций знаков препинания и вообще – графики, включает школьников в понимание необходимости самостоятельных решений, развивает их самостоятельность и творчество.

В конце эвристического момента школьники приходят к выводу: изобретатели письма условились начало предложения обозначать заглавной буквой, а конец предложения – точкой. Может быть, это не самое лучшее решение, но оно имеет некоторые преимущества: экономия места на строке.

Огромное значение имеет самосознание: я сам это придумал, нашел это решение. Данная эвристическая задача найдет продолжение в темах «Вопросительное предложение», «Восклицательное предложение». Эвристическая методика учит школьника видеть и осознавать проблему, и тогда процесс учения превращается в цепь «открытий», дающих радость познания.

Осознание проблемы имеет три степени самостоятельности, приближающей школьника к творчеству:

- а) понимание ситуации, порождающей вопросы, осознание мотивов, превращающее их в цель;
- б) осознание возможного способа решения задачи, достижения цели;
- в) сравнение нескольких способов решения, выбор оптимального варианта. В нашем примере все эти ступени легко прослеживаются.

В дидактике и в частных методиках этот аспект эвристики получил название *проблемного обучения*. Оно предполагает достаточно широкий спектр «степеней свободы» – от осознания внутренних связей в системе изучаемого предмета (в нашем случае – русского языка) – до полной исследовательской работы: систематизация типов склонений имен существительных, моделирование морфемной структуры слова, выявление синтаксических связей между членами предложения, построение классификации звуков речи, построение схемы времен глагола и мн. др. Школьники с огромным интересом работают над такими проблемами: изучение многозначности слова (например, *земля* – 5 значений; *звезда* – 4 значения; *рука* и *ручка* и мн. др.); исследование причин допущенной орфографической ошибки – например, в сливах «*коз*ался», «*зи*ленный» и т. п.; исследование связи между морфемным составом слова и его значением, например: *перевозчик*, *вертолет*.

На высших, исследовательских, ступенях эвристической методики ученик практически использует многие методы научного исследования: наблюдение с различными способами фиксации результатов (запись, условные знаки, рисунок), моделирование, обобщение, таблицу.

К числу исследовательских принадлежит и метод лингвистического эксперимента: например, выбор синонима для данного текста: *глаза* и *очи*; образование слова с корнем *-вод-* (*вода*) и со значением «так можно сказать о пустыне Каракумы»; попытка образовать множественное число от существительных *песок*, *хлеб*, *терпение*, *палка*, *небо*, *жаркое* («жареное мясо») и т. п. Требуется объяснить, как изменилось значение слова при образовании формы множественного числа. Эксперимент – это строго организованное действие, позволяющее проверить какое-то предположение, гипотезу. Эксперимент предполагает внимательное наблюдение, его запись; в случае необходимости он может быть повторен несколько раз. В данных случаях: первый пример – выбор из двух синонимов *глаза* – *очи* проверяет чувство уместности слова, имеющего определенную стилистическую окраску; второй пример – слово *безводная пустыня* – проверка образования слова по определенной модели, на основе «чутья

языка», языковой интуиции; в третьем задании – все варианты разные: *хлеб* – *хлебá* – разные значения: *хлеб* – это продукт, приготовленный из муки по известной технологии, *хлебá* – это растущие в поле, на большой площади зерновые культуры – пшеница, рожь.

Лингвистический эксперимент выявляет скрытые возможности языковой способности человека.

Игра как метод

Психологи определяют игру как ведущую деятельность в дошкольном возрасте. В ней ребенок активизируется как личность, через игру познает мир. В младшем школьном возрасте роль ведущей деятельности переходит к учению, к учебной деятельности. Этот переход не должен быть резким, поэтому игровые методики применяются главным образом в I и II классах. Дети любят игру, но материал по русскому языку далеко не всегда удобен для игрового оформления.

В последние 20 лет, в связи с частичным переходом к обучению детей в школе с 6 лет, внимание к игровым методикам существенно повысилось. Новые издания учебников выходят в сказочном оформлении, сама грамматика в них предстает перед детьми как принцесса Грамматика, и дети отправляются в путешествие по океану Словáрии, а слово *реченька*, оказывается, происходит от корня *речь* – ведь *реченька журчит*. Путешественники ночуют на берегу моря Глаголов, блуждают в лесу Прилагательных... Сказочная аллегория, метафоризация облегчают усвоение сложных абстракций, но они же уводят детей от строгих научных понятий.

Игры в школе должны быть дидактическими, т. е. вести школьников по пути познания, развития. Рассмотрим их функции.

Первая, простейшая функция – *облегчать учебный процесс*, оживлять его. Эту роль выполняют сказочные элементы, занимательные картинки, подбор занимательных текстов и пр.

Вторая функция – *«театрализация»* учебного процесса: игровые формы вводят ролевой элемент, например вымышленных персонажей – Незнайки и Знайки, Буратино или Алисы из Страны чудес... Артистические приемы используются в ролевых диалогах и полилогах, в чтении по ролям, в инсценировании басен, сказок, в составлении силами самих учащихся различных упражнений, задач и даже в составлении страниц предполагаемого учебника.

Третья функция – *соревновательная*. Игра вносит элемент соревнования, конкурса, возбуждает активность, стремление к лидерству. Простейший вариант – «кто первый решит задачу, проверит орфограмму» и пр.; «придумать предложение: чье предложение лучше?» и т. п. Но от этих простейших случаев игра переходит к олимпиадам, к тестированию, к литературному творчеству, к соревнованию в качестве и глубине знаний.

Названные три функции игры представляют собой ступени от игры-забавы к игре – увлечению познанием. Это высшая ступень – от игры к творчеству, к научной логике, к опережению школьных программ.

Для младших школьников игра – это прощание с розовым детством. Дети нуждаются в шутке, в ласке, в красоте. В игровой методике с наибольшей полнотой проявляется артистизм учительницы, ее женская чуткость и теплота.

Коммуникативные методы

Пока язык рассматривается как замкнутая система, можно ограничиться изучением его структуры и механизмов. Но, когда мы выходим в область прагматики, т. е. использования языка в ситуациях общения, неизбежно встают вопросы о мотивах, целях высказывания, о его смысле, т. е. о содержании, обусловленном мотивами; о выборе вербальных и невербальных средств (к числу невербальных средств общения относятся жесты, мимика, прикосновения – тактильное общение, интонации, умолчания и пр.); о коммуникативной целесообразности выбора тех или иных средств; о механизме выбора слов, об их порядке в предложении... Нельзя забывать и об адресате речи: наша речь должна быть хорошо воспринята слушателем, он должен ее не просто понять, а так понять, как хочет говорящий. Нужно, наконец, учитывать и пространство, в котором совершается акт общения. Без учета всего перечисленного языковая структура не может быть понята.

В современной лингвистике используется понятие «дискурс» (в переводе с фр. – «речь»). Согласно теории дискурса любая языковая конструкция рассматривается со следующих точек зрения: мотивационной, вербальной, акустической (или графической), кинической (греч. *кинема* – «движение»), пространственной. Рассмотрим это на примере. Предположим, нам дано предложение: *Смелее!* Что мы поймем? Только внутриязыковые характеристики: это неполное, эллиптическое предложение, его единственное слово не то прилагательное, не то наречие в сравнительной степени. Какую мысль оно выражает, непонятно. Определение предложения: «Мысль, выраженная словами» – оказывается некорректным.

Теперь согласно теории дискурса возьмем пространство, ситуацию: луг, неширокий ручей; мужчина перескочил его, протянул руку женщине... Предложение *Смелее!* сразу приобрело смысл, и часть речи определилась: это наречие; и предложение может быть дополнено.

Теперь вернемся к коммуникативной методике изучения языковой теории. Изучая лексику, школьники осознают знаковую функцию слов и зависимость значений от условий коммуникации. На уровне морфем школьники исследуют их функции в передаче значений, в создании «продукта» языка, использования его единиц – взаимопонимания в общении. Также и грамматику школьники усваивают как средство оптимального взаимопонимания в общении, уясняют роль предложения в обмене мыслями. В этом коммуникативная методика и функциональный подход сливаются.

В коммуникативной методике заложены основы не только понимания речи других и языка литературных произведений, но и усложнение самого языка: потребности выражения мысли требуют введения новых слов, усложненных синтаксических структур. Коммуникативные методы в наибольшей степени вводят школьников в мир языковой целесообразности, способствуют пониманию необходимости каждой, казалось бы, мелочи в системе языка. Язык предстает перед школьниками как логически целостная система.

Коммуникативные методики не противостоят никаким другим методам, они дополняют и углубляют их.

Программированное обучение и компьютер

В любом случае языковой теоретический и практический материал должен быть определенным образом препарирован, описан доступно, удобно для процесса обучения.

Эта идея компоновки, препарирования материала, представления его в виде обучающих программ наиболее ярко выражена в так называемом программированном обучении (60-е годы) и в компьютерном обучении (80–90-е годы).

Программированное обучение предполагает три требования:

- а) четкое структурирование преподносимого материала;
- б) подача материала ученику малыми дозами: каждая доза – «шаг» в усвоении;
- в) обратная связь, т. е. самоконтроль после каждого «шага».

Материал подается ученику индивидуально, каждый работает в своем темпе. Самоконтроль чередуется с вопросами, задаваемыми учителю или компьютеру.

К сожалению, программированное обучение не получило широкого распространения в начальной школе, хотя экспериментальные учебные пособия были изданы и использовались.

Что же касается компьютерных программ, то они, по-видимому, получают массовое распространение в ближайшем десятилетии. В настоящее время применение компьютера в школе или дома ограничивается следующими ситуациями:

– компьютер получает вопрос ученика и выдает на экране ответ в виде текста, чертежа, модели;

– ученик выполняет задания, заложенные в программе компьютера, набирая ответы, и компьютер оценивает их правильность.

Однако прогнозы в этой области подсказывают необходимость разработки компьютерной методики обучения, по крайней мере в области теории.

Глава 4. УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПОСОБИЯ

Роль учебника, его функции

Учебник – основа учебного процесса. Хорошо организованная, систематическая работа по учебнику во многом определяет успех обучения – и теоретического, и практического. Попытки отказаться от учебника пока ограничиваются экспериментом. Заслуживает внимания составление страниц учебника самими учащимися, но это не отказ от учебника, а творческое дополнение к нему, методический прием.

На уроке учебник используется, как правило, и на этапе изучения нового материала, и при его закреплении, и на этапе обобщения, на контрольно-оценочном этапе, по учебнику даются задания на дом. Он используется и при повторении, и для справок как по языковой теории, так и по правописанию.

Учебник, а также дополнительные пособия выполняют в процессе обучения следующие функции:

а) воспитательную функцию – см. с. 154;

б) познавательную функцию – он дает ученику определенный объем информации, знаний по предмету «Русский язык»;

в) функцию развития интеллекта, умственных способностей, речи.

Все три функции неразделимы, как неразделимы воспитание интереса и любви к родному языку, его познание и усвоение умственных операций.

К учебнику предъявляются требования:

содержательные: он дает школьникам языковой материал, доступный, адаптированный к детскому восприятию, изложенный в строгой системе, в соответствии с программой и государственным стандартом.

Следует подчеркнуть, что программа и учебник являют собой единство, состоящее не только в тождестве содержания, но и в общности методической концепции (или обще дидактической);

интегративные: учебник объединяет в единую систему различные области изучаемого языка. В нем выступают в единстве и литературный, образцовый текст, и материал грамматики, фонетики, лексики, орфографии, графики, развития речи учащихся, культуры речи;

методические: учебник организует познавательную деятельность учащихся в классе и дома, предлагает учителю и учащимся методически подготовленный языковой материал, различного назначения упражнения, задания, литературные образцы, отобранную лексику и пр. В нем предусмотрено повторение ранее изученного материала. В практике создания учебников используется профессиональный термин – **методический аппарат учебника** – совокупность всех вопросов, заданий, упражнений, пояснений, «памяток», алгоритмов, правил и пр., что и составляет его методическую специфику.

В этом смысле учебник организует работу не только учащихся, но и учителя, особенно малоопытного. Учителя, достигшие уровня мастерства, не всегда удовлетворяются учебником, вносят дополнения, особенно в части практической: они заслужили это право. Но авторы учебников судят иначе: они утверждают, что в учебнике, ими созданном, выверено каждое слово, и любое отклонение нарушает заложенные в учебнике идею и систему.

Требования к текстам в учебнике

В современных учебниках русского языка тексты занимают значительное место: например, в учебниках Т. Г. Рамзаевой – до 40–45% площади учебника. Это объясняется влиянием коммуникативных методов, функционального подхода в изучении языка. Впрочем, внимание к текстам традиционно: и в рекомендациях Ф. И. Буслаева, и в учебниках К. Д. Ушинского тексту, особенно художественному, отводится ведущая роль.

Вот пример подбора текстов в учебнике «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, III класс: стихотворение С. Маршака «Декабрь», отрывок из рассказа Г. Скребицкого, «Летом на вырубке» И. Соколова-Микитова, отрывок из произведения М. Пришвина, два стихотворения С. Михалкова, отрывок из «Евгения Онегина» А. С. Пушкина, отрывок из стихотворения И. Сурикова, «Береза» С. Есенина, отрывки из стихов Ф. И. Тютчева, А. Прокофьева, А. Плещеева, М. Дудина, В. А. Жуковского, прозаические отрывки из Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, И. С. Тургенева, В. Бианки... А. С. Пушкин в этом учебнике представлен 8 раз.

Наибольшее количество текстов предложено для иллюстрации изучаемых явлений языка, кроме того – для выразительного чтения, пересказа, списывания, грамматического анализа, синонимической работы, составления плана и прочих целей.

Методические требования к текстам;

а) образцовость языка, художественность текста;

б) богатство содержания, актуальность тематики;

в) наличие в тексте изучаемых языковых форм, средств;

г) разнообразие жанров и стилей;

д) богатство лексики;

е) развивающий характер: каждый текст, поэтический или прозаический, должен поднимать ученика на ступеньку выше в его развитии.

Учитель не должен ограничиваться только теми текстами, которые даны автором учебника: в его (учителя) методическую копилку подбираются разнообразные тексты как общего назначения, так и по разделам и темам курса русского языка: для чтения, анализа, для диктантов, других упражнений. Ученики тоже должны уметь подбирать тексты: как по личным ценностным ориентациям, так и по изучаемым темам: например, при изучении времен глагола, для показа роли местоимения, роли союзов или предлогов, для показа переносных значений слов, их многозначности, для демонстрации связей внутри компонента текста.

Использование текстов на уроке имеет и отрицательную сторону: оно требует много времени, особенно при списывании. Поэтому учитель нередко предпочитает словарный материал, небольшие, несложные, а иногда примитивные предложения... Такая тенденция способствует экономии времени, но отрицательно сказывается на общем развитии учащихся, в частности на развитии их речи и языкового чутья.

Сказанное не исключает использования в нужных ситуациях словарного материала, словосочетаний, полноценных предложений. Этот материал используется и для языкового анализа, и для упражнений в списывании, в конструировании синтаксических структур и пр.

Типы учебников и пособий

Этот вопрос требует исторического подхода. Так, в XIX в. использовались учебники русского языка в вопросо-ответной форме – «Новая российская грамматика в вопросах и ответах» М. Меморского (1801). В 1875 г. вышел «Задачник письменных упражнений в родном языке» И. И. Паульсона. Еще пример: «300 письменных работ. Задачи для самостоятельного упражнения в письме учеников всех трех отделений начальной школы» Н. А. Корфа (1882). Или: «Краткий учебник русской грамматики» Л. И. Поливанова. Или: «Хрестоматия для изучения образцов русской словесности» Н. Ф. Бунакова (1877). Из этих примеров можно определить такие типы учебников, как вопросо-ответный учебник (по образцу катехизиса), «задачник» практического типа, учебник типа хрестоматии, учебник письменных упражнений.

В 20-е годы XX в. появились учебники типа «рабочих книг» с ярко выраженной практической направленностью для самостоятельной работы учащихся.

«Рабочие книги» впоследствии подвергались критике за отсутствие в них систематически изложенного, целостного курса языковых знаний.

Наиболее строгим основанием для типологии учебников являются те научно-лингвистические концепции, которые легли в основание учебника. Так, с середины XIX в.

создавались учебники на логико-грамматической основе (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, в значительной степени – и современные учебники русского языка). Потемнинское, так называемое психологическое, направление в лингвистике (конец XIX – начало XX в.) было представлено «Учебником по русской грамматике» И. Белоусова. С ориентировкой на фортунатовское формально-грамматическое направление были составлены учебники Е. Ф. Будде, В. А. Малаховского, отчасти – А. М. Пешковского.

Современные учебники Т. Г. Рамзаевой (традиционное направление), А. В. Поляковой (направление Л. В. Занкова), В. В. Репкина, С. Ф. Жуйкова и др. не исключают логико-грамматического подхода, но одновременно предусматривают и структурное, и семантическое, в какой-то степени функциональное и коммуникативное направления. Все большее место за последние годы занимает теория речевой деятельности, появились отдельные учебные пособия типа «Речь. Речь. Речь...» (1983) и «Детская риторика» под редакцией Т. А. Ладыженской (конец 80-х – 90-е годы). В учебнике «Русский язык» В. В. Репкина введены элементы фонологии (понятие о сильной и слабой позициях фонем). В некоторых экспериментальных («альтернативных») учебниках появляются разделы «Лексика», «Словообразование».

Многие учебники русского языка для начальной школы составлялись по концентрическому принципу: одна и та же тема изучалась, постепенно углубляясь, в I, во II, в III, в IV классах. Многие считают такое построение курса наилучшим для младших школьников. В 50-е годы XX в. введено понятие ступенчатого построения курса: при каждом возврате к теме школьник как бы поднимается на новую ступеньку, все выше. Параллельно с концентрическим и ступенчатым построением курса русского языка применяется линейная структура: материал вводится последовательно, без многократных повторов. Так был построен грамматический курс в 3-й книге «Родного слова» К. Д. Ушинского, учебниках «Русский язык» С. А. Новиковой, «Наш язык» А. М. Пешковского и ряде других. Линейное построение предполагает последовательное введение всех тем курса с I по IV класс; углубление пройденных тем происходит постепенно, в процессе продвижения. Но и при таком построении учебников получаются два концентрика: начальное звено школы и средние – V–IX классы.

Типология, далее, может быть ориентирована на метод, реализованный в учебнике. Так, резко отличается от других программированный учебник. Своеобразен учебник «Русский язык» по системе Л. В. Занкова: каждая тема открывается постановкой вопроса, познавательной задачи и завершается выводами. Отличается от других коммуникативно ориентированный учебник «Слово» А. Ю. Купаловой и др.

Есть и такое построение учебников русского языка: отдельный учебник «Теория» для всего курса и отдельно учебники «Практика» для каждого класса.

Наконец, учебники различаются по их статусу: стабильные учебники одобрены Министерством образования РФ, признаны учительской общественностью, проверены временем. Пробные и экспериментальные учебники пока не получили такого признания, они проходят проверку. Учебники, которые резко отличаются от стабильных, в чем-то даже противостоят им, получили название «альтернативные».

Назовем теперь типы пособий по русскому языку, которые иногда бывают связаны с тем или иным учебником, а чаще могут быть использованы в разных системах:

1. Сборники задач, заданий, упражнений, материалов для анализа и т. п.
2. Хрестоматии, т. е. сборники текстов для чтения и анализа, пересказа, «извлечений»

и пр. В такие хрестоматии обычно включаются тексты, имеющие те или иные особенности языка: тексты современные и устаревшие, стихи и проза, повествования и диалоги, описание и рассуждение, научный текст и разговорный и т. п.

3. Пособия по развитию речи учащихся: темы и планы сочинений, сборники текстов для изложения, образцы и пр.

4. Словари (или словарики) толковые, орфографические, синонимов и антонимов, словообразовательные, фразеологические, этимологические и пр.

5. Справочники энциклопедического типа.

6. Книги для дополнительного чтения, сборники произведений для внеклассного чтения и мн. др.

В итоге подчеркнем: в любом варианте учебник должен содержать систему точных научных сведений о языке. Подкрепим этот вывод авторитетом А. М. Пешковского: «На известной стадии обучения (завершительной) догматический тип по-прежнему остается незаменимым, так как он только один способен дать ученику в короткий срок цельное, стройное и четко оформленное представление о предмете» («Предисловие» к кн.: Карцевский С. Повторительный курс грамматики. М., 1927).

Виды работы учащихся по учебнику

Учащемуся необходимо научиться читать учебник, не только видеть в нем информационный материал, но разбираться в заданиях к упражнениям, во всем методическом аппарате. Учитель не должен полагаться в этом на самого ученика: нужно убедиться, что школьник разобрался во всех указаниях учебника. Учебник должен стать постоянным помощником ученика. Работа с учебником проводится постоянно.

При подготовке к усвоению нового материала обычно учебник используется для языкового анализа, для наблюдений над словами, предложениями – это подготовка к усвоению нового.

Новый материал не всегда усваивается путем чтения учебника, особенно если применяются эвристические методы. Однако после поиска, когда учащиеся уже пришли самостоятельными путями к выводу, к формулировке определений и правил, они обращаются к учебнику, сверяя свои выводы с соответствующими формулировками в учебнике. Само собой разумеется, что определения и правила должны быть усвоены в том виде, в каком они даны в учебнике (возможен и такой случай, когда запоминаются обе формулировки).

Не исключается и такой вариант усвоения нового: пройдя этап подготовки, ученики получают задание самостоятельно прочитать учебник, разобраться во всем, после чего учитель проверяет правильность усвоения. Такая методика приучает школьников к самостоятельной работе по книге.

На этапе закрепления нового и тренировки, выработки умений и навыков по учебнику выполняются разнообразные упражнения по заданиям, которые в учебнике даны до или после текста упражнения.

Работа по учебнику не должна подменять живое слово учителя, ибо диалог, непосредственный обмен мыслями, постоянное следование ученика за логическими построениями учителя развивают учащихся, активизируют их. Иными словами, учебник не должен сковывать учителя и учащихся, не должен подменять собой живой процесс общения на уроке. Учитель не только вправе, но и обязан оживлять урок введением собственных примеров, материалов.

Учебник используется на этапах задания на дом, выполнения заданий дома и проверки выполненного на следующий день в классе, а также школьниками при повторении и для справок, для самопроверки.

Глава 5. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ КУРСА. МЕТОДИКА ФОНЕТИКИ И ГРАФИКИ

Главы 5–9 построены по единому плану: дается характеристика языкового материала и соответствующих ему умений учащихся; расположение материала, способы его презентации на ступенях обучения; связи с другими материалами – так называемые внутрипредметные связи; трудности усвоения; деятельность ученика и учителя в усвоении понятий, закономерностей, правил, формировании умений; ступени обобщения.

В указанных главах рассмотрены лишь крупнейшие, наиболее важные разделы курса русского языка; менее крупные даются в обзорах.

Предусмотрены также связи между разделами курса, между темами.

Понимание функций произносительных единиц речи

Оно начинается с понятия «общение»: люди передают друг другу свои мысли. Это речь: краткая или продолжительная, она может быть разделена на части – на предложения, слова. Разговаривая, общаясь, мы понимаем значения слов и целых предложений (показ на примерах). Слов очень много – и все они различаются, каждое имеет свое значение.

Мы различаем слова по звуковому составу: *луна – лл-уу-нн-аа, рр-ыы-бб-ааа, Вв-аа-лл-яаа...* Я произношу слова, вы их слышите (для этого у вас уши) и понимаете их значение (для этого у вас голова).

Схема-модель: **общение – речь – предложения – слова – звуки.**

С помощью звуков мы различаем значения слов: *рот – крот, кошка – ложка, машина – малина*. Фонема выступает как смыслоразличитель; способность различать фонемы называется **фонематическим слухом**.

Нам нужно уметь выделять в слове каждый звук, отделять его от других звуков. Согласно функциональному подходу, применяемому в изучении языка, очень важно, чтобы первоклассники пришли к пониманию звука с позиции его смыслоразличительной функции. Как уже отмечалось, в последние годы в некоторых программах и учебниках введено понятие «фонема». Но смыслоразличительная функция звука речи может быть усвоена и до введения понятия «фонема».

Фонетика как отрасль языкознания изучает содержание первого, нижнего, уровня языковой системы – произносительного. Теоретический материал этого уровня составляют учение о звуках речи, их характеристика, классификация, учение о слогоделении, об ударении в слове, представления о других произносительных средствах – о громкости речи, ее темпе, о повышении и понижении голоса, о паузах, об интонациях. Программы обычно пре-

дусматривают тщательную отработку практических умений: от фонетического (а затем – и звукобуквенного) анализа до выразительной речи, до развития дикции и усвоения орфоэпии. Фонетика составляет основной материал I класса; в последующих классах материал углубляется, усложняются примеры, закрепляются практические умения. Трудность для детей представляет выделение звуков из некоторых сочетаний; различение твердости/мягкости согласных; в процессе дальнейшего обучения детей нередко затрудняет соотношение звука и буквы: чтение и письмо выдвигают в глазах учащихся букву в сравнении со звуком (но это уже графика).

Основой усвоения графики служат четкие умения в области фонетики. Каждый звук (точнее – каждая фонема) должен иметь свой знак, т. е. букву. Но вскоре дети узнают, что звук и буква совпадают не всегда, что есть звуки, которые вообще не имеют своей буквы, а обозначаются сочетаниями букв или одной и той же буквой (звук [j], твердые/мягкие согласные), некоторые звуки могут обозначаться разными буквами, например [а] – буквами *а*, *я* и пр. Система правил обозначения звуков (фонем) составляет предмет графики.

В содержание графики входят также заглавные буквы, знаки препинания, средства выделения абзацев. К графике примыкает орфография (методика орфографии изложена в отдельном разделе этой книги).

Содержание графики, ее теоретическая часть: обозначение звуков (фонем) буквами; звуковое значение каждой буквы; названия букв, алфавит; обозначение твердых/мягких согласных буквами и их сочетаниями; обозначение звука [j]; заглавные буквы и другие средства обозначения значения слов, смысла и структуры предложений и текста.

Практические умения, опирающиеся на графику, очень широки и сложны: это чтение как восприятие и понимание записанной речи, письмо как фиксация своих мыслей в графическом коде.

Заметим, кстати, что письмо в усвоении письменного языка должно было бы идти впереди чтения согласно историческому процессу. Такой порядок был принят в методике К. Д. Ушинского. Но ведущая роль чтения возобладавала в практике обучения.

Звукобуквенный анализ слов, текста – залог правильного, безошибочного письма.

Умения учащихся

Произносительные умения подразделяются на уже сформировавшиеся до школы; частично усвоенные и требующие улучшения; формируемые в школе на основе новых знаний. Новые умения – четкое артикулирование звуков, интонации, соотнесение звуков и букв, звукослияние, деление слов на слоги, определение места ударения и пр. – формируются на основе теории, а также имитативным способом «делай, как я».

Школьники должны овладеть следующими умениями:

- отчетливо, орфоэпически правильно говорить – без искажения звуков, без неоправданных пауз, с использованием средств выразительности;
- полностью воспринимать звучащую речь, выделять в речевом потоке фонетические слова, в словах – слоги и звуки, понимать воспринятое, выделять непонятное;
- отчетливо произносить все звуки русского языка, сочетания звуков не только в слове, но и вне слова, различать гласные и согласные, среди последних – звонкие и глухие, твердые и мягкие (кроме трудных случаев), кратко описывать артикулирование звуков; раз-

личать слабые и сильные позиции фонем; владеть фонетическим анализом слов, речи;

– узнавать в печатном и письменном вариантах все буквы, их сочетания, правильно произносить их как порознь, так и слитно, т. е. читать слогами (аналитическое чтение) и словами, фразами плавно, в темпе речи (к окончанию начальной школы – 120 слов в минуту); правильно делать ударения в словах, делать фразовые, логические ударения и паузы; различать ударяемые и безударные слоги;

– свободно осуществлять кодовые переходы с устной (акустической) и мысленной речи на буквенный, графический код, подчиняя его правилам графики, каллиграфии и – в известных пределах – орфографии; безошибочно списывать с печатного и письменного текста.

Данный перечень умений в области фонетики и графики поможет воспринимать эти предметы вместе с орфографией как единую систему знаний и умений, получающую применение в свободном навыке чтения и письма, устного говорения и аудирования (восприятия устной речи и ее понимания).

Процесс обучения. Методы, приемы

Изучение фонетики и графики во времени совмещается с обучением грамоте, т. е. с работой по букварю (азбуке). В этот период уроки, как правило, объединяют звук и его букву, т. е. фонетика и графика объединяются в одном уроке. Но в дальнейшем в курсе языка встречаются темы фонетико-графического содержания, связанные с правописанием и культурой речи: «Сочетания *жи, ши, ча, ща, чу, щу*», «Употребление *ь* как знака мягкости предшествующего согласного», «*Ь* разделительный», «Употребление *ь* в середине слова», «Двойные согласные», «Ударение», «Безударные гласные в различных морфемах: корне, приставке, окончании». Термин *о р ф о э п и я* не вводится в начальных классах, но многочисленные случаи произношения занимают значительное место в курсе русского языка: *-ого, -его* – [овь], [евь]; *что* – [што]; *конечно* – [кан'эшнь]; *мыться* – [мь'цъ]; *кафе* – [кафэ] в отличие от *кофе* – [кóф'э] и пр.

Фонетико-графические темы, как и орфографические, подчас «вклиниваются» в грамматический материал. Кроме того, фонетико-графическая линия, сливаясь с орфографической, не прерывается, а вплетается в общую систему на протяжении всех лет начального обучения, ибо она связана и с чтением, и с письмом, и с устным говорением, и с аудированием. Непрерывность этой линии обеспечивается также фонетическим (фонетико-графическим) разбором в системе языкового анализа.

В области методов обучения обращается внимание на такие условия:

а) опора на практическое усвоения языка до изучения теории, на языковое чутье в этой области;

б) постоянное сопоставление звукового и буквенного составов единиц языка;

в) установка на фиксацию всех расхождений в ситуациях звук/буква;

г) проговаривание, артикуляция, скандирование, отработка голоса;

д) тренировка слуха, тренировка пишущей руки;

е) образцы хорошего произношения и каллиграфического письма и пр.

Трудности фонетики и графики

Есть трудности в самом содержании материала и трудности его усвоения. Первые:

- а) осмысление функций букв по отношению к звукам: дети легче воспринимают буквы на зрительной основе;
- б) дети очень трудно воспринимают все случаи отклонений от системы, от общего правила (йотированные буквы, *жи, ши* и т. п.);
- в) дети всегда легче усваивают материал, имеющий жизненный, понятный им смысл, например слово и его значение. Фонетика и графика не всегда связываются в их сознании со значениями, с жизнью.

Вторые:

- а) у некоторых детей еще есть детские недостатки артикулирования звуков речи: [с] – [ш], [л] – [р] и пр.;
- б) школа с первых дней вводит высокие требования литературной речи, у детей же – диалектизмы, просторечные слова и их произношение;
- в) трудности звукослияния на начальных этапах чтения (эта трудность, отмечавшаяся в прошлом как труднопреодолимая, в настоящее время ослаблена применением современных методик);
- г) трудности письма, его техники; неустойчивость внимания и пр.

Некоторые трудности снимаются введением системности языковых понятий: и фонетика, и графика с самого начала изучения в школе понимаются детьми как необходимые ступени в языке, в общении, т. е. в речи. Уже упоминавшийся ряд: общение – речь, ее понимание – предложение – слова – слоги – звуки речи – осмысливает каждую единицу этого ряда, формирует целостный системный механизм языка в сознании школьника. Отметим в заключение, что произносительные ошибки учащихся пока намного превышают общеизвестную «норму» ошибок орфографических и бороться с ними труднее.

Глава 6. МЕТОДИКА ЛЕКСИКИ И СЕМАНТИКИ. МЕТОДИКА МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

В этой главе объединены материалы нескольких уровней языка, языковой системы, ранее не выделявшиеся, так как они не занимали существенного места в начальной школе. В настоящее время их положение стало весомее, особенно в школах гуманитарного направления.

Объединение вызвано сравнительно малым объемом материала, а также его функциональной общностью, близостью.

В название главы не включены некоторые отрасли лингвистической науки, которые, подобно лексике, морфемике, представлены в современном начальном языковом курсе: лексикография, фразеология, стилистика.

Содержание: языковые понятия, умения учащихся

Лексическая, или словарная, работа в начальных классах проводится как количественное обогащение словаря, работа над значениями слов, оттенками значений, уместным употреблением, над активизацией словаря. Она вплетается в уроки чтения, развития речи, языковой теории. Работа в основном практическая: объяснение значения слов (семантизация), включение их в текст, в собственную речь (активизация), выяснение сочетаемости нового слова, его переносных значений, некоторые случаи многозначности.

Лексические, семантические, лексикографические понятия, подлежащие усвоению: «слово», «значение слова», «прямое и переносное значения слова», «многозначные слова», «толкование значения слова», «употребление слова», «сочетание слова с другими словами», «словарь как совокупность слов», «словарь как книга, пособие», «алфавитный порядок слов в словаре», «словарная статья в словаре», «синонимы», «синонимическая группа (синонимический ряд)», «антонимы», «антонимическая пара», «тематические группы слов», «выбор слова», «замена слова в тексте», «слова, заимствованные из других языков», «типы словарей: толковый, орфографический, словообразовательный, словарь синонимов, антонимов, словарь произношения» и пр. Как видим, объем знаний немалый.

Понятия из фразеологии: «поговорка», «крылатые слова», «иносказание», «образ», возможно – «метафора», «аллегория».

Понятия из стилистики: «разговорная речь», «письменно-книжная речь», «язык художественного произведения», «детская речь», «слова устаревшие», «слова, употребляемые в научной речи», «слова бытового употребления».

Понятия морфемики: «состав слова», «основа слова», «корень слова», «однокорневые слова», «сложное слово», «приставка», «суффикс», «окончание».

Понятия словообразования: «образование слова», «гнездо (семейство) однокорневых, или родственных, слов», «значение корня», «значение приставки, суффикса»; дети пользуются такими оборотами речи: *слово образовано от такого-то слова, с помощью приставки* и т. п.

Все названные ветви дерева л е к с и к а тесно связаны между собой: слово выполняет знаковую функцию, несет на себе значение (с е м а н т и к а), фиксируется в словарях (л е к - с и к о г р а ф и я), имеет морфемный состав (м о р ф е м и к а), оно образовано от других слов или само послужило основой для образования других слов (с л о в о о б р а з о в а - н и е). Впоследствии дети узнают о закономерностях изменения слов (м о р ф о л о г и я) и сочетании слова с другими словами в предложении (с и н т а к с и с) и в тексте. Так формируется системность в понимании языка.

Умения, формируемые школой у учащихся на данном уровне:

- запоминать слова, устойчиво сохранять их в памяти и воспроизводить быстро в нужный момент;
- выбирать слова в соответствии с коммуникативной целесообразностью;
- объяснять значения слов, прямые и переносные;
- давать простейшую характеристику слова (лексический анализ), разбирать слова по составу, объяснять простейшие случаи словообразования;
- характеризовать роль слова в тексте, сам текст по его лексическому составу;
- обнаруживать в тексте фразеологические единицы, объяснять их значения, целесо-

образность употребления, в отдельных случаях – их происхождение, а также аллегорию, в них заключенную;

- пользоваться словарями, адресованными начальной школе;
- составлять свои словарики, решать простейшие исследовательские задачи из области образования и значения слов;
- понимать значение новых слов из контекста (на основе антиципации), объяснять переносные значения слов (тропов);
- обнаруживать в тексте старинные слова, объяснять их значения;
- в доступных случаях определять язык-источник заимствованных слов в русском языке.

Перечисленные темы и умения учащихся, как правило, не выделены в учебниках в виде отдельных параграфов; исключение составляет тема «Состав слова».

Учебный процесс. Методические приемы. Трудности

Последняя тема подробно разработана во всех учебниках русского языка, старых и новых; методику ее изучения можно найти ниже. В некоторых учебниках (экспериментальных) можно найти параграфы «Лексика», «Синонимы», «Антонимы», реже – разделы «Словообразование», «Фразеология», «Текст», «Многозначные слова». Тема «Родственные слова» обычно входит в раздел «Состав слова».

Поэтому знания в области лексики и смежных тем накапливаются в ходе практических работ со словом: слова прочитываются, записываются, анализируются, произносятся, воспринимаются на слух, включаются в собственный текст. Они группируются по значению, по частям речи. Проводятся наблюдения над жизнью слова в текстах, над уместностью слова в тексте. Особенно ценится семантическая работа над словом.

Теоретическая работа занимает значительное место. Определение понятия «слово» не дается в силу трудности такого определения. Но признаки слова могут быть замечены и названы:

- слово выделяется в произношении;
- оно имеет самостоятельное значение: обозначает предмет, действие, признак, число и пр.;
- на письме отделяется от других слов;
- большинство слов могут изменять свои окончания, сохраняя основу;
- изменяя окончание, слово меняет свои роли в предложении;
- из слов складываются предложение и текст;
- в этом смысле текст и предложение складываются из слов, будто дом из кирпичей;
- сами слова складываются из слогов и звуков (на письме – из букв) и т. д.

Наблюдая жизнь слова, прослеживая его функции, ученик овладевает методами познания, накапливает существенные признаки явления, необходимые для формирования понятия.

Используя словари, школьники знакомятся с алфавитным расположением слов, отбором слов в соответствии с типом словаря, с построением словарной статьи, условными обозначениями, со способами толкования слов, работают с текстовыми иллюстрациями.

Понятия «синонимы» и «антонимы» усваиваются не только в практических упражнениях: учащиеся могут построить определения этих понятий на основе анализа синонимиче-

ских групп (рядов) и антонимических пар. Так, они выявляют такие признаки синонимов:

а) по-разному называют один и тот же предмет, признак, одно и то же действие;

б) различаются оттенками значения, эмоциональными окрасками, уместностью в том или ином тексте;

в) одно из слов в синонимической группе может быть главным;

г) говорящий или пишущий выбирает наиболее подходящий, выразительный синоним;

д) выбор синонимов – признак культуры речи человека. Возможно знакомство с градацией синонимов: *Мы углублялись в чащу. Все чаще встречались большие березы, огромные ели, гигантские дубы.*

Выбор синонимов не сразу и нелегко дается школьникам.

Антонимы усваиваются легче: отношения противоположности нагляднее, чем едва уловимые различия в значениях синонимов. И определение проще: это слова одной и той части речи, противоположные по значению. На основе антонимических пар строятся антитезы, например: *Богатый и в будни пирует, а бедный и в праздник горюет* (пословица).

Фразеология широко представлена в круге детского чтения: подсчитано, что в литературных хрестоматиях типа «Родной речи» за 4 года дети встречают до 500 фразеологических единиц; их толкование часто дается в сносках. Над определением дети не работают, но признаки отмечают:

а) не прямой, переносный смысл, аллегория;

б) юмор, ирония;

в) образ.

На фразеологическом материале дети осмысливают переносное, иносказательное значение слов, образность языка, выразительность, эстетическую ценность, нравственную позицию, юмористический эффект.

Тема «Состав слова» имеет четкое построение (в учебниках и в традиции), четкую структуру: от понятия «родственные слова» – к понятию «корень слова» – к «приставке» и «суффиксу» – к понятию «основа слова» (оно дается не всегда; были долгие споры в 60-е годы) – к «окончанию». В некоторых учебниках тема «Суффикс» дается после «Корня», до «Приставки». Тема «Состав слова» подготавливается наблюдениями над родственными словами: близостью их значений, наличием общей части – корня (исторические чередования в корне вводятся на продвинутых этапах обучения). Такой порядок изучения морфемики обеспечивает семантический подход к составу слова.

Тема «Корень слова» открывает широкие возможности языкового анализа и семантической работы; она дает научное основание для орфографического действия – проверки безударных гласных в нем (а также звонких/глухих согласных).

Когда школьники научатся более или менее точно находить и вычленять корень, они знакомятся (теоретически, практически они уже знакомы) с приставкой и суффиксом. В пользу первенства приставки приводится аргумент доступности: приставок мало – их легко запомнить, приставка легко выделяется, слова с двумя приставками встречаются не часто.

Аргументы в пользу первенства суффиксов: они семантически богаче приставок, ориентированы на части речи, разнообразнее и богаче выразительными возможностями – в общем, ценнее для словообразования.

Окончание изучается не столько в теме «Состав слова», сколько в курсе морфологии в связи с изменением частей речи – склонением и спряжением.

Аргументы в пользу изучения основы слова связаны во многом со словообразованием: последнее без понимания и умения выделять основы слов крайне затруднено. Кроме того, системный подход требует введения в школьный курс и такой модели: основа слова – его окончания, зависящие от падежа, лица и пр.; разграничиваются понятия «слово» и «словоформа».

С другой стороны, выделение основы слова в начальных классах затруднено по морфонологическим причинам (например: *лить* – *лью* – [л'ит'], [л'ју]).

Словообразование в практическом плане встречается уже в I классе:

появление у слова нового значения (лексико-семантический способ):
земля – *почва*, *Земля* – *планета*;

новое слово образовалось по модели (морфологический способ): *приземлился* – *опустился на Землю*, *прилунился* – *опустился на Луну*;

новое слово образовалось сложением корней: *лун-о-ход*;

новое слово образовалось суффиксально-префиксальным способом: от слова *вода* – *под-вод-н-ый*.

Подобных случаев ученик встречает достаточно, чтобы на основе наблюдений сложилось обобщение: новые слова и значения возникают потому, что появляются новые предметы, явления; им нужно дать имя, назвать их. Для этой цели иногда берут уже известное слово и употребляют в новом значении. Иногда новое слово образуют по образцу похожего, образованного когда-то ранее, и т. д.

Исследование образования слов – форма развития учащихся. Многие познавательные задачи строятся как раскрытие образования слова: *седо Подсосново*, *речка Быстрица*, *горная вершина Белуха*, *корова Звездочка*.

В тех случаях, когда в учебник введена тема «Словообразование», формирование понятий проводится по уже встречавшейся методической модели: наблюдение над составом слов – языковой анализ (в данном случае – морфемный) – выделение признаков, способов образования новых слов – практическое образование слов различными способами – анализ семантики – употребление в собственной речи.

Немалую помощь может оказать словообразовательный словарь (словарик). Тема удобна также для составления схем и моделей, «цепочек» родственных слов: *вода* – *водный* – *водник* – *подводный* – *подводник*.

Обобщения. Обратная связь

Постоянная, последовательная работа над лексикой, семантикой, морфемным составом слов, словообразованием, связями между ними формирует вывод: слово живет, оно служит важнейшим элементом, важнейшей единицей языка. Все в нем связано между собой: слово с его значением – модели и механизмы образования слов – их морфемный состав – использование в речи, в общении, в жизни.

Наилучшая, самая эффективная форма контроля усвоения – это модель, обобщение, языковой анализ, практическое применение знаний и умений в рассмотренных областях. Применение изученного может иметь место и в орфографии: в проверке правописания корней, суффиксов, приставок, окончаний. Критерии оценки усвоения раздела:

– богатство словаря школьников, его мобильность, быстрота и уместность выбора

слов, употребление их в точном значении;

- умение объяснить значения слов, разобрать их по составу, дать определение корня, приставки, суффикса, окончания, синонимов, антонимов;
- назвать несколько признаков слова, несколько примеров образования слов;
- использовать знания для орфографических целей;
- решать познавательные задачи по составу и образованию слов.

Формы контроля и оценки знаний (обратной связи) здесь не могут быть такими же жесткими, как, например, в орфографии, в культуре речи. Наиболее высокие требования предъявляются к ориентированию в морфемном составе слов.

Глава 7. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ

Морфология. Части речи

Грамматика – самый обширный раздел школьного курса русского языка. И самый значительный: именно грамматика представляет язык в действии, в закономерностях его функционирования.

Понятие «грамматика» объединяет в себе *морфологию*, изучающую способы выражения грамматических значений через формы слова, и *синтаксис* – учение о строе речи, о связи слов в словосочетании и в предложении.

По логике выражения мысли, синтаксис предложения определяет выбор морфологических форм и должен предшествовать морфологии. Такой порядок отражен в традиционных курсах языка: он начинается с понятия о предложении, о связях слов в предложении. Но в дальнейшем синтаксический материал идет параллельно с морфологическим. К сожалению, в современных программах и учебниках начальной школы объем синтаксического материала невелик, что отрицательно сказывается на развитии речи учащихся. Морфология преобладает, что, разумеется, тоже необходимо.

В курсе морфологии изучаются части речи и их формоизменение: имена существительные, прилагательные, глаголы; личные местоимения и знакомство с некоторыми другими разрядами местоимений; знакомство с наречиями, предлогами, союзами, в программах углубленного изучения русского языка – с именами числительными. Три крупнейшие темы: существительное, прилагательное, глагол – концентрически представлены в каждом из I–IV классов. В I классе преобладают наблюдения и группировка слов по значению: названия предметов, признаков, действий. Во II классе вводятся понятия «частей речи», сообщаются некоторые признаки частей речи, в III и IV классах – склонение имен существительных, прилагательных, спряжение глаголов, значения форм частей речи вплоть до значений падежей, временных и личных форм. По программам углубленного изучения вводятся наклонения – повелительное, сослагательное и пр.; местоимения – притяжательные, указательные, вопросительные, возвратное; наречия времени, места, образа действия. Предлоги в начальных классах изучаются в связи со склонением имен существительных и личных местоимений, а также в плане противопоставления, при различении приставок и предлогов. Союзы – в связи с изучением однородных членов предложения и сложных предложений. Слова категории со-

стояния при разборе по частям речи квалифицируются как наречия. Модальные слова, частицы, междометия используются без их грамматического осознания.

В разграничении, в различении частей речи школьники руководствуются следующими критериями:

- а) лексическое значение слова – предметность, признак или свойство, действие, количество и пр.;
- б) роль в предложении, или синтаксическая функция;
- в) наличие тех или иных категориальных признаков; признак времени присущ только глаголу, признак одушевленности/неодушевленности – только имени существительному;
- г) изменяемость/неизменяемость: для изменяемых частей речи – характер форм изменения (склонение, спряжение и пр.).

Глубина теоретического подхода в изучении частей речи определяется введением в орбиту овладения таких наиболее гибких выразительных категорий, форм, как виды глаголов, отвлеченные (абстрактные) существительные, степени сравнения прилагательных (в программах углубленного изучения).

Имя существительное. Лексическое и грамматическое значение

Основной семантический признак имени существительного – п р е д м е т н о с т ь . Но предметность не всегда сводится к конкретности: *стол, дерево, человек* – эти имена существительные имеют ясный для детского понимания денотат, тогда как *бег, терпение, свойство*, выражая предметность, все же ребенком не воспринимаются как предметы. Это абстракции. Поэтому первоначальное знакомство с именами существительными происходит на конкретном материале. Это первая ступень овладения именем существительным как частью речи.

В механизме этого осознания велика роль вопросов *к т о ? ч т о ?*. Сначала это вопросы именительного падежа, но в дальнейшем они изменяются по падежам – *к о г о ? ч е - г о ?* и т. д. Позже механизм задавания вопросов расширяется, становится универсальным.

Однако А. М. Пешковский обратил внимание на то, что, ставя вопрос к слову или словоформе, человек уже каким-то внутренним чутьем должен уловить и обобщить какие-то свойства того слова, к которому относится вопрос. По-видимому, вопрос опирается на способность, до сих пор мало изученную, получившую название *я з ы к о в о г о ч у т ь я*, или *я з ы к о в о й и н т у и ц и и*.

Умение ставить вопросы к словам – это переход от морфологии к синтаксическим отношениям, к связям внутри предложения. Это умение требует, как минимум, знакомства с главными его членами. А это уже вторая ступень осознания отличительных признаков части речи. Такая логика предполагает знакомство с подлежащим и сказуемым на ранних этапах формирования понятия о частях речи. Второй этап – функциональный; он изучает функцию имени существительного в речевой конструкции, передающей мысль говорящего.

Третья ступень связана с постоянными свойствами существительного: это, в частности, грамматический род существительных – признак, который в русском языке не всегда обоснован денотативно. *Дочь* и *сын* – род этих существительных не вызывает у детей ника-

ких сомнениях, но им трудно понять, почему *потолок* мужского рода, *стена* – женского, эти признаки носят грамматический характер, выражаются окончаниями: нулевым и *-а*. А вот случай еще более сложный: слово *мышь* обозначает и самку, и самца. Не случайно появляются попытки ввести слово *мыш*. *Однажды кот поймал мыша* (С. Михалков).

Четвертая ступень – изменение формы слова, т. е. образование формы множественного числа, не вызывает затруднений. Изменение по падежам, т. е. склонение, осознается детьми намного труднее: большие затруднения вызывают значения падежей, правописание безударных окончаний, отчасти – предлоги с падежными формами.

Усвоению склонения способствуют падежные вопросы и особенно включение падежной формы в предложение, хотя бы небольшое: *Чего у нас нет? У нас нет воды*.

Все эти четыре ступени – лишь подготовительные, ибо формирование понятия «имя существительное как часть речи» продолжается, понятие обогащается новыми признаками, И все же к концу начального этапа обучения многие типы имен существительных еще не включаются в систему грамматической работы: существительные общего рода, несклоняемые, существительные на *-мя*, на *-ия*, *-ий*, субстантивированные прилагательные типа *столовая*, *учащийся*, отглагольные существительные типа *ускорение*, *зависимость* и пр. Склонение существительных во множественном числе вводится лишь в усложненных программах.

Тема «Род имен существительных»

К этой теме учащиеся начальных классов обращаются дважды: при введении общего понятия о роде, как о грамматической категории, и при разграничении типов склонения – 1-го, 2-го и 3-го. А также позднее, при изучении имен прилагательных, так как родовая форма прилагательных зависит от рода существительного, к которому прилагательное относится, с которым согласуется.

Как уже отмечалось, род существительных слабо связан с понятиями «мужской/женский». Следовательно, и здесь приходится опираться на языковое чутье, на интуицию. По методической традиции, род существительного определяется по местоимению: *тот, та, то* (*мой, моя, мое*). Но нельзя забывать о том, что такой прием пригоден в работе только с теми детьми, для которых русский язык – родной, или с ранними билингвами.

Следовательно, семантическая основа для работы над родом имен существительных малоэффективна; работать следует над грамматическими признаками, синтаксическими сочетаниями (на основе языковой интуиции) или над морфологическими признаками: имена существительные мужского рода, как правило, имеют нулевое окончание в именительном падеже единственного числа, среднего рода – окончания *-о*, *-е*, *-ё*, женского – окончания *-а*, *-я* или нулевое, причем основа оканчивается на мягкий согласный с буквой *ь*.

Дети, для которых русский язык неродной, усваивают род существительных с большим трудом, особенно если в родном языке такой категории нет вовсе (таковы тюркские языки).

В работе над родовыми признаками существительных, помимо языкового анализа и определения рода существительных в его ходе, рекомендуются следующие упражнения (устные и письменные):

- а) образование пар имен существительных мужского и женского рода по типу *хозя-*

ин – хозяйка, ткач – ткачиха, англичанин – англичанка. В процессе выполнения могут встретиться случаи, когда пары не получаются: шофер, космонавт;

б) составление словосочетаний типа согласования «существительное + прилагательное» при изучении темы «Склонение имен прилагательных» в разных падежных формах;

в) составление словариков с распределением существительных по родам, по родовым признакам и пр.;

г) составление предложений и небольших текстов на антонимической основе, например: *Брат и сестра не были похожи друг на друга: он блондин, она брюнетка;*

д) исследовательское задание: доказать, какого рода имена существительные: *степь, Ваня, скот и скотина, мышь, боль, Казань, пингвин, сирота;*

е) исследовательское задание: проследить, для каких частей речи характерна категория рода и как она в них выражается. Какие части речи могут изменяться по родам? Как?

На примере рода имен существительных формируется понятие языковой (лексико-грамматической) категории, так как признак рода имеет место во всех знаменательных частях речи, кроме наречия.

Тема «Число имен существительных»

В отличие от категории рода число имен существительных отражает реальность, т. е. обозначает количество предметов более одного. Поэтому отвлеченные (абстрактные) существительные имеют только единственное число – *терпение, запах*. Если же от некоторых из них и удастся образовать форму множественного числа, то обобщенное значение исчезает, возникают конкретные значения: *Ветер доносил запах сена – Я легко различаю запахи разных деревьев: еловый, сосновый, запах черемухи*. Эти семантические тонкости могут стать предметом исследований.

Впрочем, в традиционных учебниках принято сдержанное, осторожное отношение к таким лексико-семантическим группам существительных, как абстрактные. Но дети легко понимают невозможность изменения по числам многих собственных имен: *Байкал* (озеро), *Париж*, *Дюймовочка*, *Кощей Бессмертный*, *Венера* (планета) и т. п. Особенности подобных имен существительных могут стать предметом исследовательской работы учащихся.

Практические упражнения в образовании форм множественного числа начинаются в I классе, в системе грамматической пропедевтики на основе наблюдений над читаемым и произносимым текстом: сначала – значение, затем – форма выражения значения множественности. Понятие «окончание» еще впереди, но форму множественного числа дети отличают от формы единственного.

Во II классе дети уже выделяют формальные признаки. Теоретического материала по этой теме немного: это понятие «множественное число», способ (форма) выражения множественного числа, соотношение понятий «один» и «много». Частные случаи этой формы рассматриваются практически, в частности в письменных упражнениях.

Наиболее употребительные упражнения, помимо фиксации существительных во множественном числе в ходе языкового анализа:

а) образование форм множественного числа существительных, данных в единственном числе. Различные варианты: с ударяемыми и безударными окончаниями; с твердой или

мягкой основой; слова из разных тематических групп; пары антонимов и пр.;

б) образование единственного числа от формы множественного числа: *деревья, лошади, сани* (конфликтное слово), *имена, рисунки, надежды* и пр.;

в) составление словосочетаний в единственном и во множественном числе: *кирпичный дом – кирпичные дома*; небольшие предложения: *Мальчики ловили рыбу в речке – Мальчик ловил...*;

г) построение предложений и фрагментов текста с изменением не только числа имени существительного, но и содержания, вызванным изменением числа: *Мальчик... принес двух окуньков; Мальчики... принесли целое ведро карасей*;

д) исследовательские задания: подбор слов к именам существительным, которые не имеют единственного числа – только множественное (например, *сани, качели*), не имеют множественного (*стужа, космос*) с обоснованием.

Обобщение по теме «Множественное число» – в конце IV класса, в виде составления таблицы, отражающей особенности форм множественного числа во всех изученных частях речи.

Тема «Склонение имен существительных»

Тема трудна, но очень богата возможностями. В ней раскрываются механизмы включения имен существительных в речевые конструкции: в словосочетания, предложения, в текст.

Она богата и в орфографическом отношении, ибо даст теоретическую основу для проверки правописания безударных падежных окончаний.

Склонение имен существительных можно было бы дать учащимся догматически, в виде готовых таблиц склонения, с выделением падежей и падежных окончаний (заметим, что раньше так и поступали). Но современная методика избирает функциональный подход, помогающий детям понять функции всех падежных форм в выражении мысли, в наилучшем выполнении коммуникативной задачи.

Уже в начальных классах склонение рассматривается как изменение формы, т. е. окончаний имен существительных, выражающих различные варианты отношений к другим словам, связей с ними в предложении. При этом каждый падеж может выражать не один тип этих связей, а несколько: это и есть значения падежей.

П а д е ж – это грамматическая категория имени (существительного в данном случае), выражающая отношение обозначаемого им предмета к другим предметам, признакам, процессам, состояниям.

В русском языке шесть падежей, причем косвенные падежи могут иметь предлоги (дети должны знать предлоги каждого падежа).

Теоретический материал в этой теме – это понятия «склонение имен», «сами падежи с их вопросами и предлогами», «падежные формы, т. е. окончания», «значения падежей» (хотя бы некоторые, чтобы дети поняли функции падежей), «окончания ударяемые и безударные».

К значениям падежей следует идти от текста, от его смысла, от предложения и его внутренних связей. Падежные вопросы играют второстепенную роль, но для школьников они удобны и – на основе языковой интуиции – безошибочны.

На основе анализа текста строится таблица падежей:

Падежи	Их вопросы	Значения	Текст
И.	кто? что?	название предмета	<i>Весна – любимое время года.</i>
Р.	кого? чего?	отрицание, принадлежность	<i>Весны еще нет. Но уже заметны признаки весны.</i>
Д.	кому? чему?	дар	<i>Свою любовь мы отдаем весне.</i>
В.	кого? что?	переход действия	<i>Мы уже видим весну в мечтах.</i>
Т.	кем? чем?	общность	<i>Природа оживет с весной!</i>
П.	о ком? о чем?	мысль, дума	<i>Все наши мечты – о теплой весне.</i>

Имена существительные склоняются и вне текста: таким образом отрабатывается быстрота, четкость в умении изменять слова по падежам.

Вывод: падежные формы позволяют выразить в предложении, в речи, в тексте различные значения, различные связи.

Падежные формы образуются с помощью окончаний: дети называют окончания разных падежей. В записи окончания выделяются или обозначаются условным значком.

Далее выполняются упражнения двух типов: аналитические и синтетические: разбор готового текста и составление своего.

На этом этапе начинается орфографическая работа: безударные падежные окончания проверяются ударяемыми (фонематический способ: слабая позиция фонем проверяется сильной позицией). Ударяемыми окончаниями слова *весна* могут быть проверены безударные окончания существительных того же типа *книга, груша, рубашка*.

В теме «Склонение имен существительных» главная трудность еще впереди: это три типа склонения (остальные типы в начальных классах не даются). Эти типы различаются по двум признакам, вполне доступным: по родовому признаку и по окончаниям падежных форм в именительном падеже единственного числа.

Таблица родовых окончаний имен существительных школьникам уже известна: мужской род – нулевое окончание, женский род – окончания *-а, -я* или нулевое окончание при мягкой основе, средний род – окончания *-о, -е, -ё* (существительные на *-ия, -ий, -мя* в начальных классах традиционного уровня не даются).

Порядок изучения трех склонений выбирается по целям обучения и по готовности учащихся: исследовательский или догматический.

В первом случае школьники подбирают по таблице родов примеры имен существительных, склоняют их письменно, окончания выделяют; чтобы не было ошибок, берут такие примеры, в которых нет безударных окончаний.

Затем сравнивают, исследуют окончания и убеждаются, что, судя по окончаниям, падежные формы выстраиваются достаточно четко в три группы:

<i>весна</i>	<i>конь,</i>	<i>окно</i>	<i>соль</i>
<i>весны</i>	<i>коня,</i>	<i>окна</i>	<i>соли</i>
<i>весне</i>	<i>коню,</i>	<i>окну</i>	<i>соли</i>
<i>весну</i>	<i>коня,</i>	<i>окно</i>	<i>соль</i>
<i>весной</i>	<i>конем,</i>	<i>окном</i>	<i>солью</i>
<i>о весне</i>	<i>о коне,</i>	<i>об окне</i>	<i>о соли</i>

Организирующая роль учителя сводится в основном к тому, чтобы не было таких существительных, которые составляют отклонение от общего правила. Случаи с мягкими и твердыми основами можно сразу не давать, оставить на вторую очередь. Случай с одушевленными существительными тоже не обязательно давать сразу, можно перенести на этапы углубления темы.

Достоинство исследовательского варианта в том, что склонение существительных сразу предстает перед учащимися как система.

Догматический метод тоже имеет свои преимущества, поскольку он позволяет постепенно вводить 1-е, 2-е, 3-е склонения; что касается самого процесса склонения, записи, выделения окончаний, то все это имеет место и во втором варианте. Здесь нетрудно заметить также исследовательские моменты, наблюдения, выводы, обобщения.

После уточнений три склонения сводятся в единую таблицу:

	1-е скл.	2-е скл.	3-е скл.
И.	<i>стена, воля</i>	<i>дом, конь, окно, ружьё</i>	<i>соль, печь</i>
Р.	<i>-ы, -и</i>	<i>-а, -я</i>	<i>-и</i>
Д.	<i>-е</i>	<i>-у, -ю</i>	<i>-и</i>
В.	<i>-у, -ю</i>	нулевое, <i>-а, -я, -о, -ё</i>	нулевое
Т.	<i>-ой, -ей</i>	<i>-ом, -ем</i>	<i>-ю</i>
П.	<i>-е</i>	<i>-е</i>	<i>-и</i>

Из экономии места здесь дана сжатая таблица. Но в работе с детьми целесообразно воспроизводить вопросы, падежные формы включать в словосочетания и предложения для понимания и объяснения значений падежей в доступных случаях. Попутно разъясняются функции предлогов, варианты *о* и *об*, обращается внимание на твердые и мягкие основы склоняемых существительных и на то, что, в сущности, окончания *-о* и *-ё* – это одно окончание: [акно́], [ружѐ́]. С целью углубления понимания значений падежных форм целесообразно вводить их (формы) в различные сочетания: родительный падеж: чего или кого нет, чего мы не видим, чего не знаем? – *Нет стены; мы не видим коня; виден уголок окна; у нас нет соли; Коля вернулся из города Иркутска...*

Роль предлогов в образовании падежных форм может быть исследована школьниками методом лингвистического эксперимента: в самом деле, без предлога форма родительного падежа может не получиться: *вернулся – от куда? Из города. Мне скучно. Почему? – Без книги. Без тебя...*

Винительный падеж: что видим, кого позвали? *Видим лес вдали. Позвали соседа в гости.* Возникает еще одна проблема – сочетаемости слов: она не изучается теоретически, но практически сочетания – в каждом предложении.

Все новые и новые наблюдения. Оказывается, предложный падеж потому и называется-

ся предложным, что форма этого падежа употребляется с предлогами (*о, в, на*).

Составляется таблица предлогов, употребляемых с падежными формами существительных.

Углубление темы «Склонение имен существительных» возможно через введение осложняющих систему вариантов: несклоняемых имен существительных типа *кофе, пальто*; склонения существительных во множественном числе; склонения существительных типа *учащийся*; типа *чудо – чудеса* и мн. др.

Теоретическая работа:

- обобщение всех грамматических изменений имен существительных;
- соотнесение формального и семантического в системе формоизменений существительных;
- связи форм склонения и синтаксических связей в словосочетании и предложении.

Важнейшие виды упражнений учащихся по теме:

а) склонение специально подобранных имен существительных разных типов в трех вариантах:

- склоняется лишь само существительное;
- оно склоняется в словосочетании или в небольшом предложении;
- формы падежей вводятся в предложения и текст. Варианты предполагают также использование предлогов;

б) анализ падежных форм, встречающихся в тексте: составление алгоритмов, предписаний, определяющих четкую последовательность в анализе падежных форм и определении типа склонения;

в) толкование значений падежных форм в предложениях (доступные случаи);

г) составление предложений с заданной падежной формой;

д) упражнения в выделении падежных окончаний и в их проверке.

Исследовательские задания:

- составление группы имен существительных, которые склоняются по 4-му типу склонения;
- составление таблицы окончаний такого типа склонения. Возможно такое же задание и для 5-го типа склонения;
- составление таблицы безударных окончаний в целях правописания, проверки безударных гласных;
- нахождение способов определения падежа несклоняемых имен существительных в предложении (*В зоопарке я видел детенышей кенгуру*);
- составление подобных заданий;
- выведение правила решения такой задачи;
- написание шуточного рассказа «Спор падежей».

Глава 8. ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ

Лексическое и грамматическое значение имен прилагательных

В I кл. все школьники учились выделять и группировать слова, обозначающие признаки предметов. Они научились ставить к прилагательным вопросы, составлять сочетания «существительное + прилагательное». Иными словами, они подходили к прилагательному и с позиций лексико-семантических, и с грамматических. Во II классе они узнали термин и м я п р и л а г а т е л ь н о е , включили его в число частей речи. Постепенно ученики переходят к анализу грамматических признаков прилагательных. Грамматическое изучение предполагает проверку применимости к новой части речи таких свойств, которые детям уже знакомы: категория рода, числа, изменяемость/неизменяемость, синтаксическая функция, способность изменяться по падежам, способы словообразования.

Изучение свойств прилагательного начинается, если придерживаться функционального подхода, дающего немалые возможности для эвристической методики, с выяснения его функции в выражении мысли, т. е. в речи, в тексте, в предложении. Иными словами, читается и анализируется текст, например стихотворение А. А. Фета:

Чудная картина,
Как ты мне родна:
Белая равнина,
Полная луна.
Свет небес высоких,
И блестящий снег,
И саней далеких
Одинокий бег.

Школьники уже имеют некоторый опыт языкового анализа художественного текста. Вот его этапы:

- выразительное чтение в целях полного понимания мысли;
- образ, картина, настроение и чувства поэта;
- какими словами все это передано, выделение этих слов: *белая равнина, полная луна, небеса высокие, снег блестящий*;

- постановка вопросов к словам-признакам – прилагательным: *какая картина? – чудная; каким словом поэт изображает снег? – блестящий*;

Вывод делают дети: все выделенные слова обозначают признаки предметов. Именно они рисуют картину, как бы раскрашивают ее. Но разбор продолжается: «Слова *белая, полная, высокие* – это признаки чего, каких предметов?» – «Признаки *равнины, луны, неба...*» А это имена существительные. Вывод: в предложении имена прилагательные относятся к именам существительным. Вопрос к прилагательному ставится от имени существительного: *какая луна? – полная*.

Что же обозначают прилагательные, каковы их группы по значению? Школьники са-

ми подбирают прилагательные, которые обозначают:

размеры – *большой, маленький*;
цвет – *желтый, синий*;
возраст – *старый, молодой*;
силу – *могучий, хилый*;
температуру – *горячий, морозный*.

Дети составляют собственные тематические словарики, словосочетания *желтые листья, красная рябина*; задают вопросы: *рябина какая?* – *красная*; составляют предложения с парами «прилагательное + существительное»; вводят прилагательные в ранее составленные предложения, и они оживают: *Туча заволокла полнеба – Темная, синяя туча заволокла полнеба*; составляют рассказ и вводят в него прилагательные, при этом ставят вопросы, при письменном выполнении – выделяют существительные в паре с прилагательными.

Подводится итог наблюдений, анализа. Обобщение может быть проведено в форме строгого логического определения:



Новое понятие подводится под ближайший род (слова), выделяется три существенных признака.

Изучение завершается анализом образцового текста.

Тема «Род имен прилагательных»

В отличие от имен существительных прилагательные не имеют постоянного рода: они изменяются по родам, их род зависит от того существительного, к которому они относятся. Это свойство может быть «открыто» самими учащимися с помощью языкового чутья: *высокий* плюс *сосна* = *высокая сосна*. «Какого рода *сосна*? – Женского». «В каком роде будет прилагательное *высокий*, когда оно соединится со словом *сосна*? – В том же роде, т. е. в женском».

Такой способ связи называется согласованием.

Одно и то же прилагательное может «обслуживать» имена существительные мужского, женского или среднего рода. Учащиеся проверяют это свойство, составляя словосочетания и предложения: *зимний день, зимняя стужа, зимнее развлечение*. Продолжаются упражнения в согласовании.

Следующая ступень в детском исследовании – выделение родовых окончаний прилагательных в начальной их форме – именительном падеже мужского рода, а затем – женского и среднего рода. Вводится понятие «согласование в роде» (позже будет «согласование в роде, числе и падеже»).

Учитель так направляет поиск учащихся, чтобы первоначально дети ознакомились с твердой основой прилагательных, а затем – с мягкой основой: *черн-ый – син-ий, черн-ая –*

син-яя, черн-ое -син-ее.

Подытоживая эту ступень исследования, школьники составляют таблицу родовых окончаний:

Окончания	в мужском роде в женском роде в среднем роде	-ый, -ий, -ой -ая, -яя -ое, -ее

Намного труднее составить аналогичную таблицу по косвенным падежам всех трех родов, к тому же – в твердом и мягком вариантах, безударных и ударяемых. Эта задача будет решаться в рамках темы «Склонение имен прилагательных».

Виды важнейших упражнений:

а) составление различных вариантов словосочетаний и предложений с именами прилагательными; выбор прилагательных из числа синонимов; замена прилагательных-антонимов; введение нескольких синонимов, их градация (*даль широкая, бескрайняя*);

б) тренировка в постановке вопросов к прилагательному в тексте, поиск аналогий в вопросе и в прилагательном (к а к а я б е р е з а ? – б е л а я).

Исследовательские задания:

– подобрать возможно большее число имен прилагательных к заданному существительному в связи с подготовкой к рассказу (возможная тема – «Цветы»); мотивировать выбор прилагательных. Возможен конкурс;

– виды обобщения: сравнение категории рода в двух частях речи – в имени существительном и в прилагательном;

– построение схемы (модели) словосочетания с именем прилагательным;

– составление таблицы изучаемых частей речи.

Тема «Число имен прилагательных»

Выводы из предыдущей темы помогут учащимся догадаться, что имена прилагательные могут изменяться и по числам, поскольку они согласуются с именем существительным, зависят от него. Подтверждение этому легко найти в предложениях. Знакомство с новой темой уместно в данном случае построить не по индуктивной программе наблюдений, а, наоборот, дедуктивно, выдвинув гипотезу и проверяя ее.

Гипотеза: возможно, что прилагательное, зависящее от имени существительного, принимает не только род существительного, но и число. На основе анализа текста составляется таблица:

Имя существительное	Его мн. ч.	Имена прилагательные во мн. ч.	Их окончания
дуб березка песня	дубы березки песни	могучие, старые белые, зимние звонкие, веселые	-ие, -ые -ые, -ие -ие, -ые

Гипотеза подтверждается примерами: по-видимому, все прилагательные могут иметь форму множественного числа; форма множественного числа отличается от формы единственного числа; от имени существительного к прилагательному может быть поставлен вопрос

к а к и е ? , единый для всех трех родов существительного и, следовательно, и прилагательного тоже. И главное: окончание у вопроса ударяемое, по нему можно проверить безударные окончания имен прилагательных.

Продолжая наблюдения, дети приходят еще к одному, не менее важному выводу: окончания множественного числа прилагательных едины для всех трех родов: *-ые, -ие*.

Дальнейшую работу над темой излагаем в форме напоминаний, т. е. сокращенно:

- закрепление теоретических выводов, повторение основных понятий раздела «Части речи»;
- языковой анализ текста с акцентом на изучаемой теме;
- построение разнообразных словосочетаний в рамках темы;
- употребление имен прилагательных во множественном числе (именительный падеж) в предложениях и в тексте;
- окончания имен прилагательных во множественном числе, составление алгоритма их проверки;
- построение моделей словосочетаний с именами прилагательными;
- подбор прилагательных к данным существительным;
- обоснование выбора прилагательных («коммуникативная целесообразность» выбора);
- роль прилагательных в тексте, в описании, их выразительные возможности.

Тема «Склонение имен прилагательных»

Эта одна из труднейших тем курса грамматики и орфографии в начальных классах, поскольку существует сложная система согласования и проверки безударных окончаний.

Но есть и немалое достоинство: здесь почти нет нарушений единой системы, все подчинено правилам (напомним, что притяжательные прилагательные в начальных классах не изучаются).

Начинать новую тему следует, как и предыдущую, со связей имен прилагательных с существительными, к которым они относятся. Читая и анализируя текст, учащиеся находят в нем словосочетания «существительное + прилагательное», выделяют их голосом и выписывают, задают вопрос к прилагательному. В тексте они встретятся и в именительном, и в косвенных падежах: вопрос к существительному поможет определить падеж. Учащиеся убеждаются, что и сам вопрос к прилагательному – к а к о й ? можно просклонять:

И. какой? какая? какое? какие?

Р. какого? какой? какого? каких? и т. д. (косвенные падежи мн. ч. изучаются по углубленным программам).

Внимание детей обращается на то, что все окончания вопроса ударяемые: это пригодится позже.

Далее следует синтетическая работа учащихся: они склоняют существительные с прилагательными; сразу берутся примеры с твердой и с мягкой основами. Склоняется, в сущности, словосочетание, записываются формы всех падежей, выделяются окончания имен прилагательных. Можно было бы поместить все три рода в одну таблицу склонения, но это громоздко, не поместится на странице.

Таблица склонения имен прилагательных

Мужской род			
И.	карандаш	(какой?)	желтый, большой, синий
Р.	карандаша	(какого?)	желтого, большого, синего
Д.	карандашу	(какому?)	желтому, большому, синему
В.	карандаш	(какой?)	желтый, большой, синий
Т.	карандашом	(каким?)	желтым, большим, синим
П.	о карандаше	(каком?)	желтом, большом, синем
Форма винительного падежа для одушевленных существительных пока не берется.			
Женский род			
И.	лента	(какая?)	желтая, синяя
Р.	ленты	(какой?)	желтой, синей
Д.	ленте	(какой?)	желтой, синей
В.	ленту	(какую?)	желтую, синюю
Т.	лентой	(какой?)	желтой, -ою, синей, -ею
П.	о ленте	(о какой?)	желтой, синей
Средний род			
И.	полотенце	(какое?)	желтое, синее
Р.	полотенца	(какого?)	желтого, синего
Д.	полотенцу	(какому?)	желтому, синему
В.	полотенце	(какое?)	желтое, синее
Т.	полотенцем	(каким?)	желтым, синим
П.	о полотенце	(о каком?)	желтом, синем

В результате практической работы и наблюдений дети делают выводы:

- не только формы рода и числа, но и все падежные формы прилагательных зависят от имен существительных, к которым относятся, с которыми согласуются;
- можно задать вопрос от существительного к прилагательному, и окончание этого вопроса, всегда ударяемое, будет совпадать с окончанием прилагательного в том же падеже. Возможно, что сам вопрос – тоже имя прилагательное. Впоследствии, когда будут изучаться местоимения (вопросительные), дети поймут их роль и название. Такие «открытия» очень важны для методики: в них и перспективность, и опережение, и поисковые методики.

Продолжаем выводы – их делают учащиеся на уровне своих возможностей:

- при склонении имени прилагательные имеют свои падежные вопросы, отличающиеся от вопросов имен существительных;
- падежные вопросы имен прилагательных в основном различны по родам, но многие совпадают, особенно в среднем роде: он совпадает с мужским, кроме именительного и винительного падежей;
- падежные окончания прилагательных различаются в зависимости от твердости/мягкости основы слова: *о/е, ы/и, а/я, у/ю*;
- окончания могут быть ударяемыми и безударными. Правописание безударных окончаний проверяется ударными, в том числе и окончаниями вопроса того же падежа и рода.

Дальнейшие исследования учащихся: до сих пор мы изучали только единственное число в падежных формах. Нам предстоит изучить склонение во множественном числе. Как построить и провести такое исследование?

Углубление понятий; склонение как изменение имен по падежам мы применили к новой части речи – к прилагательному, при этом обнаружили несколько новых особенностей

склонения (они названы выше). Значения падежей у прилагательных те же, что и у имен существительных, но они обогащены признаками, свойствами. Пополнился также термин **падежные вопросы**, а также термин **падежные окончания**.

Виды упражнений (кратко):

- языковой анализ с акцентом на именах прилагательных;
- языковой синтез – составление словосочетаний с именами прилагательными в различных вариантах;
- полное склонение таких сочетаний устно и письменно;
- составление предложений и текстов различных типов и методом конструирования, и по коммуникативной методике;
- выбор прилагательных и обоснование выбора;
- варианты перестройки предложений, их расширение, редактирование;
- составление тематических групп имен прилагательных и словариков;
- составление терминологического словарика по изученным темам курса и пр.

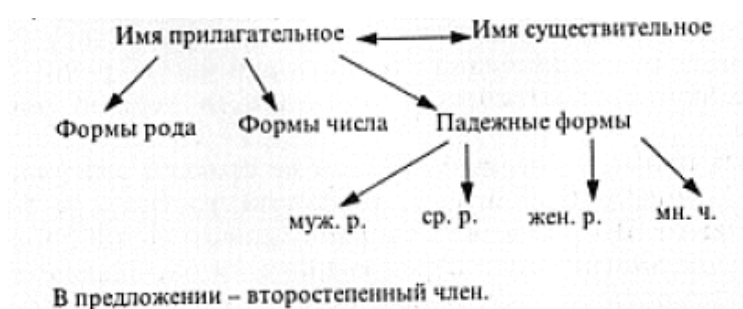
Исследовательские задания:

- опираясь на темы раздела «Имя прилагательное», построить таблицу склонения во множественном числе, сделать выводы (формы падежей подскажет языковая интуиция);
- исследовать окончания падежей во множественном числе, их написание;
- построить задания для предполагаемых учащихся (ролевой момент);
- представить себе, что вы, ученики, на самом деле – учителя, а может быть, даже авторы учебника...

Углубленное исследовательское задание: в книгах вы встречаете прилагательные, разобрать которые пока не умеете. Ведь мы изучали далеко не все и про существительные, и про прилагательные (имеются в виду и краткие прилагательные, и степени сравнения и пр.). Попробуйте определить их значения, формы, их роль в выражении мысли.

Виды обобщения по темам «Имя существительное» и «Имя прилагательное»:

- составление таблиц, схем, моделей, например, склонения, где используются полные слова: используются только окончания и пр. Пример: общая модель изменения имен прилагательных, связь с именами существительными, формы рода, числа, падежные формы и пр.:



- устное сообщение обобщающего типа на темы «Совпадающие падежные формы имен прилагательных»; «Падежные окончания, которые в безударном варианте трудно различимы на слух»; «Выразительная, изобразительная роль прилагательных (в тексте)»; «Группы прилагательных по значению»;
- составление алгоритмов: порядок грамматического анализа имени прилагательного,

алгоритм проверки написания безударного падежного окончания прилагательного и пр.

Опорная схема: трудные, легко смешиваемые падежные окончания:

Твор. и предл. пад.
муж. и ср. р.:
-ым, -ом / -им, -ем

Вин. и твор. пад.
жен. р.:
-ой, -ою / -ей, -ею

Словообразование имен существительных и прилагательных

В данном случае элементы словообразования способствуют разграничению частей речи на основе сопоставления однокорневых слов. Детям даются слова, которые должны быть расположены в столбиках:

Имена существительные
красота
высота
терпение
даль

Имена прилагательные
красивый
высокий
терпеливый
далекый и т. п.

Задача учащихся – объяснить разницу, признаки – лексические и грамматические, помогающие разграничить эти слова по частям речи.

Придет время, и они будут разграничивать еще и глаголы: *жизнь* – *живой* – *живет*.

Различая части речи, дети используют:

- а) признаки конкретного лексического значения;
- б) признаки обобщенного значения: для существительных – предметность, для прилагательного – признак, свойство;
- в) грамматические значения как признаки частей речи;
- г) формально-грамматические признаки, в первую очередь – окончания.

В данных примерах первый признак не столько разграничивает части речи, сколько их сближает; но второй, третий и четвертый – разграничивают. Второй аспект словообразовательной работы связан с разделом лингвистики: перед учащимися раскрываются механизмы морфемного способа образования новых слов, сначала без строгого выделения аффиксов: *снег* – *снеговик* – *снеговой* – *снегопад*, а затем и модельное, более строгое рассмотрение словообразовательных цепочек: *дом* – *домик*; *сад* – *садовый*; *чудо* – *чудесный*; *прелесть* – *прелестный*; *полет* – *летный*; *учение* – *учебный* и т. п.

При таком подходе выделяются суффиксы (чаще) и приставки (реже).

Можно сказать, что словообразование стучится в современную школу и его можно связывать как с разделом «Состав слова» («Морфемика»), так и с частями речи. Этот материал соответствует современным тенденциям разбивающего обучения.

Понятий «производящая основа» и «способы словообразования» можно пока не вводить, но понятие «словообразование» постепенно наполняется содержанием. Практическая направленность словообразования требует образцов, а на продвинутых этапах обучения – моделей:

- образцы: *сталь* – *стальной*, *медь* – ?, *железо* – ? и т. п.;
- модели: имя существительное без суффикса + суффикс прилагательного: *рис* – *рис-*

ов-ый; лун-а – лун-н-ый; пись-мо – пись-мен-н-ый;

– образование существительных от основы прилагательного: *чист-ый – чист-от-а; даль-н-ий – даль; зелен-ый – зелень;*

– словообразовательная цепочка: *вод-а – вод-н-ый – вод-ник; сад – сад-ов-ый – сад-ов-ник;*

– игра-соревнование: образовать ряды родственных слов, объяснить их значения (чей ряд полнее, кто лучше объяснит).

Нетрудно заметить, что описанная работа учащихся опирается на практическое знание языка, на чутье языка, сформировавшееся еще до школы на основе аудирования и говорения. Ребенок на уровне внутренних обобщений усваивает модели словообразования, как и формы склонения.

Исследовательские задания:

– попытаться объяснить происхождение географических названий: *Новгород, деревня Камышино, станция Лесная, река Шуя, улица Тверская;*

– каково образование фамилий: *Кузнецов, Поляков, Смоленский, Воронов, Медведев, Соловьев, Павлов, Павленко, Павлюк, Мюллер, Фишер, Шмидт, Богачев, Хитрое, Казаков.*

Глава 9. ГЛАГОЛ

Лексическое и грамматическое значение глаголов

К началу изучения темы «Глагол» школьники уже имеют опыт работы со словами, обозначающими действие. Не исключено, что знакомы они и с понятием «состояние предметов». Они в основном правильно пользуются глаголами в речи, как и другими частями речи. Умеют объяснить лексическое значение многих глаголов, объединить их в тематические группы: глаголы движения, речи, зрения, домашнего бытового труда и пр.

В языковом анализе текста, предложения к глаголу, как правило, ставится вопрос от имени существительного: что делает предмет? – это глагол-действие; что происходит с предметом? – глагол-состояние.

Вопросы варьируются по временам: что делает? что делал? что будет делать?; по лицам: что делаю? что делаешь?; по родам: что делала?; по наклонениям: что сделал бы? (последнее – при углубленном изучении). Значит, вопрос, задаваемый к глаголу, раскрывает не только его лексическое, но и грамматическое значение.

Именно вопрос, умение (интуитивное) поставить его служат связующим звеном между неосознанным, не выраженным в правилах усвоением языковых значений, связей, моделей и их осознанным усвоением.

Пользуясь методикой грамматических вопросов, школьники знакомятся со свойствами глаголов: сначала с теми категориями, которые им знакомы из предыдущих тем (род, число), и с теми, которые свойственны только глаголу (время, лицо, способность иметь неопределенную форму). А при углубленном изучении школьники знакомятся с видами, залогами, наклонениями, причастиями. Грамматические характеристики глагола сложны в сравнении с другими частями речи.

Грамматические свойства глагола

(Таблица, которую учитель составляет для себя)

Форма, ее функция и признаки	Перспектива изучения
1. Инфинитив. Начальная форма. Не-изменяемость 2. Время: наст., прош., буд. Выражение отношения момента речи и момента действия	Будущее сложное. Сказуемое Построение текста, видо-временных отношений в тексте
Также лицо, род, вид и другие категории	

Такая или подобная таблица организует:

- формирование понятий;
- усвоение значений и функций глагольных форм;
- упражнения в их образовании и употреблении в речи – в предложении и в тексте, в передаче мысли;
- в таблице намечены пропедевтические цели и перспективы дальнейшего изучения глагола и других тем.

Таблица может быть дополнена перспективами правописания глаголов (см. раздел, посвященный орфографии).

Современная методика углубленного изучения языка охватывает и такие возможности глагольной системы, как совершенный и несовершенный вид, переходные и непереходные глаголы, наклонение повелительное и сослагательное, залог (в частности, возвратные глаголы), причастия и деепричастия, употребление их в речи, правописание и пр.

Учителя избирает дедуктивный или индуктивный путь ознакомления со свойствами глагола.

Д е д у к т и в н ы й п у т ь : язык (как наиболее широкая система) → слова → части речи → уже изученные части речи → глагол (на основе пропедевтических сведений о глаголах). Затем – признаки, свойства глагола, его значения, формы и пр. Это – «восхождение от абстрактного к конкретному» (В. В. Давыдов); путь от модели к конкретному употреблению глагола в тексте, к его возможностям в выражении мысли.

И н д у к т и в н ы й п у т ь : берется образцовый текст, доступный и интересный (напомним: Ушинский взял «Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина), дети читают, находят в тексте подлежащее и сказуемое (имена существительные и относящиеся к ним слова-действия, т. е. глаголы), ставят к ним вопросы в соответствии с их функцией в предложении (на основе языкового чутья).

Объясняют:

- а) их лексические значения;
- б) их грамматические значения: на первых этапах еще не говорят: «Глагол стоит в форме прошедшего времени», но: «Действие уже совершилось, оно уже прошло».

Или: *Кличет старик золотую рыбку.* – «Укажите окончание». – «Окончание *-ет*». – «Какое слово подходит здесь: *я, ты* или *он*? Дети подводятся к понятию глагольного лица. И т. д.

Так дети проходят путь анализа образцов речи и «открытий».

Тема «Время глагола». Прошедшее время

Казалось бы, логично было бы начать с настоящего времени: ведь оно обозначает совпадение времени действия с моментом речи. Но прошедшее время намного легче настоящего:

а) в прошедшем времени нет форм лица, зато есть знакомая детям форма рода (точнее: значение лица в прошедшем времени выражается не с помощью окончаний, а аналитически, всем строем предложения);

б) настоящее время имеют не все глаголы; только глаголы несовершенного вида;

в) наконец, правописание прошедшего времени не содержит трудностей, дает незначительное количество ошибок, настоящее же время весьма сложно с этой точки зрения.

Приступая к теме «Прошедшее время», школьники уже прошли первоначальное знакомство со значениями времен, они познакомились с ними в процессе анализа глаголов в тексте. Внешним признаком прошедшего времени для них служит суффикс *-л-* (немногочисленные глаголы типа *нес, пек, рос, увлек* детям встретятся позже). Школьники без затруднений образуют форму множественного числа – *бежал – бежали* и родовые формы в единственном числе – *бежала, бежало*. Личных форм глагола можно не касаться при изучении этой темы, но если вопрос возникнет, то следует продемонстрировать совпадение этих форм: *я, ты, он бежал; мы, вы, они бежали*.

Как обычно, на этапе обобщения может быть составлена таблица глагольных форм прошедшего времени и таблица (модель) окончаний глагола по родам и числам в прошедшем времени. Таблицы анализируются; фиксируются окончания или их отсутствие. Составляются предложения, рассматриваются глаголы в них. Обращается внимание на формообразующий суффикс *-л-* в прошедшем времени глагола.

Исследуются глаголы, употребленные писателями, а также характер текста, построенного на этих формах глагола. Вывод: повествование, рассказ о событиях, которые уже прошли, как правило, строятся с употреблением прошедшего времени глаголов. Учащиеся сами создают такой текст и убеждаются в правомерности этого вывода.

В работе учащихся используются следующие понятия: «прошедшее время глагола», «родовые окончания», «окончание множественного числа прошедшего времени». Они пополняют терминологический словарь.

Тема «Настоящее время глагола»

Переход от прошедшего времени к настоящему опирается на текст. Можно взять готовый текст с глаголами в настоящем времени, но возможен и эксперимент: текст, составленный с глаголами прошедшего времени, необходимо перестроить, заменив время глаголов на настоящее: *Мы ходили в лес за орехами – Мы идем в лес за орехами*.

Школьники достаточно часто встречали глаголы в форме настоящего времени в процессе чтения. Теперь им нужно идти к теоретическому знанию. С помощью учителя, опираясь на текст, они устанавливают, что многие глаголы выражают одновременность действия и момента речи: *я слушаю, они разговаривают*. Для сравнения берутся примеры с глаголами прошедшего (дети уже знают эту форму) и будущего времени, формы которого предугадывают.

Категория лица не вызывает затруднений (однако не следует забывать, что местоимения еще не изучены). Дети безошибочно используют их: *я, ты, он (она, оно), мы, вы, они*. Для удобства спряжения их следует распределить в две колонки:

1-е лицо	я	мы
2-е лицо	ты	вы
3-е лицо	он, она, оно	они

Первые попытки спряжения делаются устно, затем дети пишут; примеры подбирает учитель так, чтобы были представлены разные варианты.

Составляется таблица спряжения глаголов в настоящем времени:

Единственное число	Множественное число
<i>я читаю, гляжу</i>	<i>мы читаем, глядим</i>
<i>ты читаешь, глядишь</i>	<i>вы читаете, глядите</i>
<i>он (она, оно) читает, глядит</i>	<i>они читают, глядят</i>

Окончания выделяются, повторяются, запоминаются подряд и вразбивку.

Составляются предложения с изучаемыми формами. От синтеза (образования формы) переходят к анализу: спрягаются глаголы и с ударяемыми, и с безударными окончаниями. Необходимо также в предложениях обратить внимание на согласование глагола с именем существительным в лице: третье лицо – самое употребительное в повествовании, в монологе преобладает первое лицо, в диалоге первое и второе чередуются. Рассказ говорящего о себе чередуется с обращением к собеседнику.

В настоящем времени глаголов встречаются два варианта личных окончаний: *-ешь/ишь, -ет/ит, -ем/им, -ете/ите, -ут(-ют)/-ат (-ят)*.

Для разграничения двух вариантов окончаний – ударяемого и безударного – вводится понятие I и II спряжений. В школе применяется очень сложное правило проверки безударных личных окончаний настоящего (и будущего простого) времени; к ударяемым окончаниям оно неприменимо (дети должны знать это!). Это правило помещено в учебнике IV класса. Его алгоритм имеет не менее 7 шагов, т. е. больше, чем может охватить оперативная память 10-летнего ребенка, поэтому алгоритм рекомендуется разделить на три этапа (так сделано в учебнике «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой). Это самое трудное правило обычно в IV классе не успевают закрепить должным образом.

В рамках темы «Настоящее время глагола» вводятся и формируются понятия: «настоящее время глагола», «лицо», «личная форма», «личные окончания», «личные окончания 1-го лица единственного числа» и т. д. Углубляется понятие «время глагола».

Виды упражнений:

- анализ глаголов в тексте и в предложении;
- объяснение значений личных форм;
- разграничение лексических значений глагола и грамматических значений его форм;
- постановка вопросов к глаголам с учетом времени, лица, числа;
- выяснение роли глаголов в предложении;
- разграничение глаголов I и II спряжений, а также места ударения в них;
- упражнение в быстром образовании форм настоящего времени вне предложения и вне таблицы спряжения;

– разграничение совпадающих форм настоящего и будущего простого времени (*он бежит – он прибежит*), что в сущности является подходом к разграничению совершенного и несовершенного вида глагола.

Формы обобщения материала:

– составление перечня изученных частей речи (в виде схемы) с устным комментарием:

Имя существительное	Имя прилагательное	Глагол
род, число, падеж	род, число, падеж	время, число, лицо, род

– составление таблицы спряжения в настоящем времени, затем – таблицы личных окончаний I и II спряжений;

– составление алгоритма распознавания глагольных форм для анализа глаголов в предложении, а также алгоритма проверки безударных личных окончаний I и II спряжений;

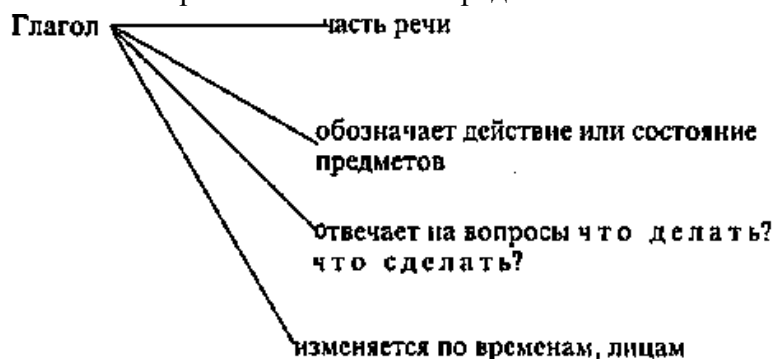
– последовательность (предписание, алгоритм) анализа глаголов:

1. Часть речи – глагол.
 2. Начальная, неопределенная форма. (Пока не изучена.)
 3. Роль в предложении. (Синтаксическая роль.)
 4. Время.
 5. Лицо (кроме глаголов прошедшего времени) и число.
 6. Род – для глаголов прошедшего времени и сослагательного наклонения.
 7. I или II спряжение (кроме глаголов прошедшего времени и сослагательного наклонения), окончание – ударяемое или безударное.
 8. Орфограммы в разбираемом глаголе;
- пополнение словарика терминов в связи с новой темой.

Исследовательские задания:

- выписать из орфографического или толкового словарика 20 глаголов;
- попытаться каждый из них проспрягать в настоящем времени;
- если получится настоящее время (по его значению), записать в левый столбик;
- если не получится (т. е. если получится значение будущего времени – то в правый столбик;
- сравнить значения тех и других глаголов, поставить к ним вопросы: к левому столбику должны подойти вопросы что делать? что делает?, а к правому – что сделать? что сделает? Это подготовка к понятию вида глаголов.

Теперь может быть построено логическое определение глагола:



Тема «Инфинитив». Неопределенная форма глагола

Трудность этой темы в том, что форма такого типа школьникам встречается впервые, к тому же ее значение трудно соотносится с другими – времени, лица, числа. Эти формы тесно связаны с ситуациями, с пространством речи. Инфинитив также не вполне благополучен с точки зрения орфографии.

Выясняем функции инфинитива. Первая функция – названия, казалось бы, ясна. Но эту функцию выполняет существительное. В чей же разница: *бег* и *бегать*, *игра* и *играть*, *чтение* и *читать*. На помощь приходят вопросы: что? – *чтение*; что делать? – *читать*.

Вторая, грамматическая, функция – инфинитив участвует в образовании будущего сложного времени: *Коля будет купаться*. В тексте школьники отметят также сказуемое, выраженное сочетаниями глаголов в личной форме и в инфинитиве: *Белочка начала грызть шишку*. Все это выясняется в ходе языкового анализа – семантического, грамматического.

Школьники учатся также узнавать инфинитив по его морфологическому составу:

Приставка (бывает не всегда)	Корень	Суффикс	Суффикс неопределенной формы
<i>вы</i> <i>при</i>	<i>брос</i> <i>нес</i>	<i>и</i>	<i>ть</i> <i>ти</i>

Используемые понятия: «неопределенная форма», а также возможно «суффикс неопределенной формы»; возможен термин *основа неопределенной формы* (от нее образуется прошедшее время – гласная перед *-л* проверяется по основе неопределенной формы).

Упражнения по теме:

- обнаруживание инфинитива в тексте, анализ его значения;
- анализ морфемного состава;
- соотнесение форм прошедшего или настоящего времени с инфинитивом (это очень важно!). Школьники часто ошибаются: настоящее время – *ты бежишь*, инфинитив – *бежать*, *ты бегаешь* – *бегать*;
- включение глаголов в неопределенной форме в текст в различных ролях;
- составление перечня сочетаний (с опорой на тексты), в которые входит инфинитив типа: *иди гулять*, *хочу спать*, *научусь играть на фортепиано*, *весело танцевать*, *начали строить (дом)* и т. п.;
- составление тематических глагольных словариков;
- составление перечня начальных форм изученных частей речи;
- имя существительное – именительный падеж единственного числа; имя прилагательное – именительный падеж единственного числа мужского рода; глагол – неопределенная форма.

Тема «Будущее время глагола (простое и сложное)»

Впервые дети встречаются с двумя вариантами одной и той же грамматической формы: это разнообразие связано с видами глагола, к понятию о них школьники пока только приближаются через практические действия (понятие вида до сих пор признается слишком трудным для начальной школы). Одно из таких практических действий связано с темой «Будущее время глагола»: умение безошибочно спрягать глаголы и употреблять их уже давно сформировалось у детей на уровне языкового чутья. Они свободно используют в собственной речи все значения, которые передаются в русском языке видовременной системой форм глагола, но выразить все это теоретически им трудно.

К будущему времени следует идти от симметрии времен: в центре – настоящий момент, до него – прошедший; зная это, нетрудно определить место будущего времени.

Симметрия времен глагола		
Прошедшее	Настоящее	Будущее
<i>строил</i>	<i>строю</i>	<i>буду строить</i>

Как обычно, с новой глагольной формой дети знакомятся в тексте: читая, они находят разные временные формы глагола, выписывают новые формы.

В мыслящем классе, где есть исследователи, полезно начать сразу с обоих вариантов: выписать и простое, и сложное будущее. Эти формы можно определить как синтетическую и аналитическую. Анализируя формы будущего времени, уместно обратить внимание на законченность/незаконченность действий, обозначенных глаголами в форме простого или сложного будущего.

Вслед за анализом идет синтез: составляется таблица (или две рядом):

Будущее время	
Простое	Сложное
Единственное число	
1-е л. <i>посмотрю, понаблюдаю</i>	<i>буду смотреть, буду наблюдать</i>
2-е л. <i>посмотришь, понаблюдаете</i>	<i>будешь смотреть, будешь наблюдать</i>
3-е л. <i>посмотрит, понаблюдает</i>	<i>будет смотреть, будет наблюдать</i>
Множественное число	
1-е л. <i>посмотрим, понаблюдаем</i>	<i>будем смотреть, будем наблюдать</i>
2-е л. <i>посмотрите, понаблюдаете</i>	<i>будете смотреть, будете наблюдать</i>
3-е л. <i>посмотрят, понаблюдает</i>	<i>будут смотреть, будут наблюдать</i>

В процессе эвристической беседы школьники делают следующие **выводы**:

- глагол имеет два варианта будущего времени: простое и сложное;
- сложная форма будущего времени образуется о помощью спрягаемого глагола *быть*: *буду, будешь, будет, будем, будете, будут* – и неопределенной формы заданного гла-

гола; сам спрягаемый глагол не изменяется;

- простая форма будущего времени полностью совпадает с формами спряжения глаголов в настоящем времени; оказывается, что эти глаголы не имеют настоящего времени во все: их форма, подобная настоящему времени, имеет значение будущего;

- глаголы, которые имеют простое будущее время, содержат приставку (позже школьники заметят, что не всегда),

- глаголы, которые имеют сложное будущее время, спрягаются и в настоящем времени.

В гуманитарных классах уместно будет сравнить систему времен русского глагола с английским или французским.

Используемые новые понятия: «будущее время», «будущее простое и сложное», «вспомогательный глагол» – продолжается обогащение словарика терминов.

Виды упражнений:

- анализ глаголов, имен существительных и прилагательных в тексте;
- выяснение роли глаголов в предложении;
- вопросы к глаголу и от глагола;
- спряжение глаголов в разных временах с личными местоимениями и с существительными;

- составление словосочетаний типа управления: *купил книгу, вернешься из леса* т. п.;
- выделение личных окончаний глаголов I и II спряжений, проверка безударных окончаний;

- проверка гласного перед -л в прошедшем времени глагола;
- перестройка предложений с изменением времени глагола;
- образование инфинитива от формы будущего времени, от форм других времен.

Виды обобщения:

- построение таблиц спряжения обобщенного типа;
- построение обобщенных таблиц спряжения во всех трех временах;
- выделение личных окончаний по временам, «опасных» в орфографическом отношении;
- работа с алгоритмом правила проверки безударных окончаний глаголов I и II спряжений в настоящем и в будущем простом времени.

Исследовательское задание – провести наблюдения системы словообразования глаголов:

- образование антонимических пар типа *вошел – вышел, прибежал – убежал*;
- образование приставочных глаголов с заданным корнем, например: *дать – от-дать, выдать, передать, задать* и т. п.;
- составление моделей полученных словарных связей;
- объяснение значений каждого образованного глагола;
- составление с ним предложения;
- исследование семантики и возможностей формообразования следующих пар глаголов: *купить – покупать, нести – унести, опустить – опускать*.

Знакомство с наклонениями и залогами глаголов

Понятия наклонения и залога (как и вида) в начальных классах, как правило, остаются лишь на ознакомительном уровне. К. Д. Ушинский давал и эти понятия, и вид. При современном плюрализме программ и учебников учителям необходимо ориентироваться и в этих категориях (методически).

Понятие об изъявительном наклонении (если такая тема изучается) дается после изучения сослагательного (доступнее – условного) и повелительного и сравнении с ними, глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени выражают отношение говорящего к действию как реально происходящему, или происходившему ранее, или к тому, что произойдет в будущем.

Наиболее доступно детям повелительное наклонение, часто употребляемое ими в ситуативной речи, в игре. В соответствии с принятым нами функциональным подходом могут быть использованы два варианта методики:

а) наблюдение глаголов в форме повелительного наклонения в тексте, сопоставление с другими глагольными формами и вывод как итог;

б) постановка коммуникативной задачи по ситуации: нужно выразить просьбу или приказ (лингвистический эксперимент).

Оба варианта обеспечивают осознанное усвоение темы и подводят к выводу, к определению: повелительное наклонение выражает просьбу, повеление, приказ; обозначает не действие, а побуждение к действию. После этого ставится исследовательская задача: какие лица могут быть в этом наклонении? Почему? Отказывая повелительному наклонению в наличии форм 1-го лица, дети (или учитель) могут процитировать слова известной песни: «...Пусть всегда буду Я!» – как особый и редкий случай. Третье лицо образуется аналитически: «Пусть несут в колоду пчелы больше меду!» (С. Маршак).

Условное наклонение детям понять труднее: в нем действие может стать реальностью лишь при каком-то условии. С этой формой наклонения можно познакомить через сравнение с прошедшим временем:

Я пошел купаться.

Я пошел бы купаться, если бы умел плавать.

Затем следует анализ текста, в котором формы сослагательного наклонения употреблены в разных числах и родах. После анализа – исследование: как образуется сослагательное наклонение? Затем – подбор примеров употребления форм условного наклонения в собственных предложениях, в своем тексте. Наконец, вывод: значение этого наклонения.

Дальнейшая работа над повелительным и условным наклонением идет по ступеням:

- построение таблиц спряжения в каждом из этих наклонений;
- исследование этих таблиц, выделение формальных признаков, т. е. окончаний;
- употребление новых форм в собственных предложениях и диалогах;
- поиск возможных орфографических трудностей и при обнаружении таковых составление правила их проверки.

Теперь может быть составлена модель наклонений, времен:



Работая по этой схеме, необходимо:

- указать, на каком этапе действует система лиц (личных форм);
- пояснить, когда образуются родовые формы глагола;
- объяснить значение каждой из возможных форм по этой схеме, например 2-е лицо множественного числа будущего времени;
- привести примеры глаголов и перечислить, какие формы можно образовать от этого глагола (устно, а затем и письменно);
- с каждой из образованных форм составить предложение, ибо только в употреблении можно проверить их правильное понимание;
- показать интонирование предложений с формами повелительного, условного наклонения, отдельными примерами из изъявительного наклонения;
- сделать сообщение по теме «Правописание форм условного и повелительного наклонения (*сядь – сядьте, прочитал бы*)» так, чтобы получилось связное высказывание.

Общее понятие о глагольной категории, выражающей отношение действия к действительности, вызывает у детей затруднение, поэтому работу следует конкретизировать, приближая ее к ситуациям жизни, в которых эти формы употребляются и выполняют свою функцию в общении. Такие ситуации, как правило, не затрудняют учащихся.

Не менее трудна и категория залога, выражающая отношения между субъектом и объектом действия. Даже в средней школе залог вводится на примере глаголов с постфиксом (частицей) *-ся (-сь)*. Напомним, что понятие «залог» вводил вслед за К. Д. Ушинским в своих программах Л. В. Занков еще в 60-годах XX в. Возвратный (средневозвратный) понятнее других залогов: *обуваться – обувать себя, мыться, остановиться* и пр.

Понятно детям и взаимное значение – *обниматься, здороваться*, и обозначение свойства предмета – *крапива жжется, собака кусается*.

Действительный и страдательный залогом связаны с понятием переходности глаголов, а также с причастиями.

В современной начальной школе эти понятия даются в системе углубленного изучения языка. У школьников формируется весьма сложная, переплетенная система глагольных форм и значений.

Практические работы учащихся на этом этапе:

- анализ глаголов в тексте, например: *Садовник посадил флоксы* – действительный залог; *Цветы посажены садовником* – страдательный;

– спряжение глаголов средневозвратного залога, уточнение в их личных формах окончаний и места частицы -ся, включение форм их спряжения в предложения;

– работа над умением различать формы инфинитива или 3-го лица: *умываться* – *умывается* и т. п.;

– постановка вопросов к глаголам, к их смешиваемым формам.

Новые понятия, новые формы и их значения включаются в ранее составленную модель глагольных форм, словоизменения глаголов.

Словообразование глаголов

Эта работа практически была начата до введения темы «Словообразование», теперь она расширяется. Глаголы образуются от глаголов префиксальным способом (*нес-ти* – *унести*, *принести*). Заметим, что многие глаголы изначально имеют простую, непроедную основу: *чит-а-ть*, *прочитать*. Однако многие глаголы образуются от других частей речи: *красный* – *по-красн-е-ть*.

Следует обратить внимание школьников на роль глагольного суффикса, научить их выделять суффиксы глагола -а-, -и-, -е-, -у-: *чит-а-ть*. Обратить внимание на значения некоторых суффиксов, например; *толкать* – *толкну́ть*: суффикс -ну- имеет значение однократности действия; *подбросить* – *подбрасыва́ть*: суффикс -ыва- имеет значение многократности. Значения приставок: *войти* – *вы́йти* («внутри» – «наружу»), *приехать* – *у́ехать* («удаление» – «приближение»), *придвинуть* – *отодвинуть* и пр. В словообразовательной работе должны иметь место семантическая и формальная стороны.

Не следует забывать также образование глаголов с частицей -ся: *мыть* – *мыться*, *жесть* – *жесться*, *кусать* – *кушаться*, *спать* – *спаться* (*Не спится что-то*) и т. п., а также целые словообразовательные цепи: *кос-а*, *кос-и-ть*, *скос-и-ть*, *обкосить* (*кругом*), *выкосить* и т. п.; *пахать*, *вспахать*, *перепахать*, *перепахивать*.

Особо о приставке не-: ее необходимо отличать от отрицательной частицы *не*, которая пишется как отдельное слово, т. е. раздельно. Не следует давать правило в догматической форме: «*Не* с глаголом пиши раздельно, т. е. в два слова». На самом деле здесь нужно видеть семантическую основу.

Отрицание *не* меняет смысл высказывания на противоположный: *Я купался* – *Я не купался*; *Иван Иванович не любил читать книги* – *Иван Иванович любил читать книги*. Это антонимия на уровне синтаксиса.

Но есть еще приставка не-. Разграничение частицы и приставки *не* с различными частями речи – одна из самых непростых тем в курсе русского языка. В начальных классах дается лишь один его случай: «*Не* с глаголом слитно пишется лишь в том случае, когда глагол без *не* не употребляется: *ненавидеть*» и т. п. Слова «навидеть» нет в русском языке, и в слове *ненавидеть* ошибка маловероятна. Но слово *негодовать* у детей вызывает затруднения: они допускают существование слова «годовать». Поэтому глаголы *ненавидеть* и *негодовать* следует рекомендовать для заучивания, как и *невзвидеть*, *невзлюбить*, *недоставать*, *недосмотреть*, *недосыпать*, *нездоровиться*, *недоумевать*. Обобщение по теме «Глагол» строится так:

а) анализ глаголов в тексте с учетом всего изученного в обычной школе или по углубленным программам, лексико-семантическая, морфемная, категориальная и формальная,

структурно-синтаксическая характеристика;

б) синтез глагольных форм, словообразование, построение предложений и текста с акцентом на глаголах;

в) прикладное использование грамматического материала по теме; правила правописания и соответствующие орфографические действия учащихся; элементы культуры речи – в точном, стилистически адекватном использовании глаголов и их категорий, их форм;

г) моделирование: составление обобщающих таблиц и схем, отражающих как категориальную систему глагола, так и систему словообразования и формообразования, спряжения;

д) терминологический словарь, включение в него темы «Глагол»;

е) включение глагола в системы более высокого ранга – частей речи, всей лексики, знаковой системы – языка. И, разумеется, главного – речи, языковой прагматики.

В конце изучения такой крупной темы обычно дается проверочная работа в виде диктанта (орфографическая цель), сочинения или изложения (речевая, коммуникативная цель), письменных аналитико-синтетических упражнений, построения моделей (конструктивная цель).

Глава 10. РАЗНЫЕ ТЕМЫ КУРСА МОРФОЛОГИИ

Знакомство с местоимением

Три рассмотренные выше части речи представляют собой крупные темы, дающие основательные представления и о самих частях речи, и о языковом курсе в целом, о семантике, грамматических признаках, синтаксических функциях, о роли каждой части в речевой деятельности человека.

В данной главе рассмотрены те части речи, которые изучаются в ознакомительном плане: местоимения, наречия, имена числительные (знаменательные, подобно существительным, глаголам) и предлоги, союзы, частицы (служебные).

Под названием местоимений объединены мало похожие между собой разряды слов, объединенные отсутствием собственного значения: они употребляются вместо имен. По степени знакомства с ними эти разряды могут быть разделены на три группы:

Изучаются более или менее подробно	Встречаются в практическом использовании	Не вводятся в систему изучения
личные	вопросительно-относительные, возвратное, притяжательные, указательные	неопределенные и др.

Личные местоимения изучаются в лексико-семантическом плане, а также функционально, т. е. как заменители существительных в предложениях и в тексте, что служит средством устранения повторов. Другая их функция – служить опорой при образовании личных форм глаголов. В начальных классах изучается склонение личных местоимений, трудное тем, что содержит супплетивные формы падежей: *я, меня, мне...*; *она, ее, ей...* Вторая трудность – это звук и буква *н* в косвенных падежах перед гласными и после предлогов: род. п.: *к о г о ? – его, но побывал у него.*

Трудность и в соотнесении форм косвенных падежей с именительным: *ты – тебя*, здесь ошибка маловероятна, но *она – ее, ей, с ней* – ошибки нередки. В соответствии с этими трудностями подбираются упражнения: устное и письменное склонение, употребление косвенных падежей в предложениях, особенно с предлогами; редактирование текста, устранение неоправданных повторов путем замены повторяющихся слов местоимениями.

Изучение личных местоимение облегчается их участием в спряжении глаголов: следует обратить особенное внимание на роль личных местоимений в передаче значения лица в прошедшем времени глаголов, так как в других временах эти значения передаются с помощью окончаний, а в прошедшем времени – аналитически, поэтому роль местоимений возрастает: *ты писал, они писали* и пр.

Ко второй группе относятся в первую очередь вопросительно-относительные местоимения в их вопросительной функции:

- вопросы, выявляющие связи между словами в предложении;
- падежные вопросы *кто? что?* и их косвенные падежные формы при склонении имен существительных и личных местоимений;
- вопросы *какой? какая? какое?* и пр. в склонении имен прилагательных.

В относительном значении эти же местоимения употребляются в роли союзных слов: *Саша не расслышал, что сказал Галя*.

Указательные местоимения употребляются в приеме определения рода имен существительных (*путь – тот, степь – та*) на основе языковой интуиции. В такой же роли употребляются притяжательные местоимения: *конь – мой, дверь – моя*.

Возвратное местоимение *себя* используется при изучении постфикса *-ся (-сь)* в теме «Залоги» при анализе образования возвратных глаголов (и страдательного залога).

Усваиваются понятия «местоимение», «личные местоимения», «вопросительные», «возвратное» и пр.

Практические упражнения:

- грамматический анализ местоимений в тексте;
- включение их в собственные предложения; образование их форм;
- использование в редактировании компонентов текста и пр.

Обобщение по теме:

- включение местоимений в модель, отражающую систему частей речи;
- составление таблиц склонения личных местоимений;
- составление ступеней местоименных замен при устранении повторов;
- пополнение словаря грамматических терминов;
- определение роли (функции) местоимений в сравнении с другими частями речи.

Знакомство с именами числительными

Эта часть речи неоднократно вводилась в программы и учебники русского языка. Объясняется это введение главным образом практической необходимостью: на уроках математики числительные употребляются с нарушениями требований культуры речи. Проще говоря, дети не умеют склонять числительные: слишком трудны для них некоторые формы косвенных падежей: творительный падеж: *семьюдесятью, тремястами*. Орфография – еще

труднее. Давно уже высказывается мнение об упрощении в употреблении трудных форм числительных, так как их неправильное употребление все более прочно закрепляется в разговорной речи даже образованных людей. Тем не менее включение числительных в круг изучения в школе вносит элементарную организованность в речевом их использовании.

Что же должно быть усвоено в начальных классах? Вот круг тем:

- общее понятие об именах числительных;
- их деление по функциям на количественные (обозначают определенное число однородных предметов) и порядковые (порядок при счете);
- сходство первых с именами существительными, вторых – с прилагательными;
- деление числительных по составу – простые, сложные и составные;
- склонение простых числительных (трудные случаи склонения составных и сложных числительных откладываются);
- правописание простых и некоторых сложных числительных.

Дробные и собирательные числительные не изучаются, однако использование их не исключено.

Основные лексические и грамматические признаки числительных школьники могут выделить и сформулировать сами в ходе анализа предложений и текста. Они убеждаются в том, что числительные *один* и *два* могут изменяться по родам, как прилагательные, а *один* – даже по числам, при этом во множественном числе в форме *одни* существенно изменяется семантика. Склонение простых числительных сходно со склонением существительных, но есть и различия, последние выявляются самими школьниками. Порядковые числительные склоняются, как прилагательные. Числительные *один*, *два*, *три* обладают особенностями склонения. Полезно ознакомить школьников со склонением слов *сто*, *тысяча*, сложных числительных типа *пятьдесят*, *пятьсот*, составных *двести сорок семь* (хотя бы устно).

Некоторые выводы и обобщения: большое разнообразие в значениях, в формах, в морфемном составе, в способах изменения, в правописании числительных. Тем не менее возможно построение нескольких схем-моделей:

- схема числительных по значению, по функциям;
- схема по составу слов и числительных типа *786*;
- схема-модель сходств с другими именами – существительными, прилагательными;
- несколько таблиц склонения и пр.

Исследовательские задания:

- проследить на текстовых примерах роль имен числительных в предложении;
- подготовить сообщение на тему «Числительные в русских пословицах и поговорках» (*Один с сошкой, семеро с ложкой; Семеро по лавкам*);
- попытаться просклонять числительное *800*, на этой основе составить правило склонения числительных от *двухсот* до *девятист*, а также употребления мягкого знака в них.

Следует признать, что орфография числительных сложна. Многое усваивается практически, и от ошибок спасает лишь цифровое написание чисел.

Очень важно, чтобы и на уроках математики элементарно соблюдались нормы формоизменения числительных, как и другие требования «Единого режима культуры речи в школе».

Знакомство с наречиями

До сих пор рассматривались знаменательные и изменяемые части речи: наречие – знаменательная, но неизменяемая часть речи. (Степени сравнения наречий не изучаются, как и у прилагательных.)

Как и в предыдущих темах, школьники исследуют:

- а) лексическое значение наречий – это слова, обозначающие время, место действия и пр.;
- б) их вопросы: *когда? где? как? почему?* и пр.;
- в) роль наречий в предложении;
- г) изменяются ли.

Наблюдения обобщаются, выводы выверяются по учебнику.

Целесообразно познакомить школьников с несколькими разрядами наречий: времени, места, образа действия (самые употребительные в детской речи).

Дети должны узнавать наречия в тексте, приводить свои примеры (т. е. вводить наречия в свою речь), ставить вопросы к ним, писать без ошибок, кроме трудных случаев. В последнем случае учитель должен предупредить ошибку.

Школьники, как правило, относят к числу наречий и категорию состояния (*Мне грустно и легко*). Исправлять ответы учащихся в этих случаях не следует, но полезно обратить их внимание на значение и роль таких слов в предложении. Эти слова обозначают состояние природы или человека, животного (*Было жарко*).

Теория: понятия «наречие», «его разряды», «наречия места», «наречия времени» и особенно – «признак действия».

Упражнения: грамматический разбор наречий; введение их в текст; написание наречий типа *направо, налево, вниз, вверх, вечером, утром*.

Исследовательские задания: проследить способы образования наречий:

- а) от имен существительных (*вечер – вечером*);
- б) от прилагательных (*близкий – близко, добрый – по-доброму* и пр.);
- в) от глагола (*спешить – не спеша, шутить – шутя*);
- г) от местоимений (*свой – по-своему*).

Служебные части речи. Союзы. Предлоги

Союзы изучаются через их функции в связи с темами «Сложное предложение» и «Однородные члены предложения», но при этом обращается внимание и на их собственное значение. Удобнее всех для этой цели противительный союз *но*, его значение как бы лежит на поверхности. Дети неплохо усваивают также значение союзных слов и союзов *что, где, когда, который*. Вводятся и сочинительные союзы *и, а*, с союзами составляются предложения.

Изучение союзов удобно для применения функционального подхода: ведь функция этой части речи определена даже в самом названии.

Обобщение:

- введение союза в ряд изученных частей речи;
- моделирование общего перечня частей речи с разделением на знаменательные и

служебные, изменяемые и неизменяемые.

Первое знакомство с предлогами происходит в процессе изучения состава слова и морфемики, в ситуации различения приставки (пишется слитно) и предлога, который признается самостоятельным словом и поэтому отделяется на письме от других слов. Однако их генетическая близость понятна школьникам.

Предлоги запоминаются; производные предлоги типа *вокруг (дома)*, *вслед за (весной)* пока не изучаются. Над лексическим значением предлогов работа проводится: предлог не имеет денотата, его значение связано с другими частями речи – именем существительным, местоимением, числительным в косвенных падежах. Тем не менее за предлогами закреплены значения, связанные с пространством, временем, причиной, целью, объектными отношениями и пр. Эти значения проявляются в процессе языкового, семантического анализа. Для выяснения значений предлогов используются также ситуативные рисунки, например: клетка – птичка в клетке, над клеткой, под клеткой, за клеткой и пр.; сюжеты: до обеда – после обеда; перепрыгнул через ручей и пр.

Предлоги выполняют в грамматике служебную роль; они участвуют в образовании падежных форм, а также в построении словосочетаний типа управления: «глагол + предлог + имя существительное».

Внимание школьников обращается и на то, что предлоги не употребляются с именами прилагательными, порядковыми числительными, глаголами, наречиями.

Начальная школа знакомит детей с вариантами предлогов, зависящими от тех существительных или местоимений, с которыми предлоги употреблены: *под столом*, но *подо мной*; *о завтраке*, но *об обеде* и *обо мне*.

Если существительное в косвенном падеже имеет и предлог, и прилагательное, то последнее стоит между предлогом и существительным: *по синему морю*, *в высоком тереме*, но *за горами высокими* (инверсия).

Термин предложное управление не вводится, но практическая работа со словосочетаниями типа управления проводится (и анализ, и синтез, т. е. построение).

Глава 11. СИНТАКСИС

Место и роль синтаксиса в грамматическом курсе

Традиционно курс грамматики начинается с синтаксической темы «Предложение». В современных коммуникативно направленных курсах некоторые авторы вводят такую модель: общение – речь – текст – предложение – слово – слог – звук (на письме – буква). Такой подход логичен, он функционален и сразу раскрывает перед учащимися систему языка и его прагматики (использования).

Но знакомством с предложениями дело ограничивается: последующие синтаксические темы вводятся разрозненно, на протяжении нескольких лет. К сожалению, за последние 40 лет объем синтаксического материала в начальных классах значительно сокращен: ушли темы «Сложное предложение», «Обобщающие слова при однородных членах», «Обращение», «Прямая и косвенная речь», «Определение, дополнение и обстоятельства». В настоя-

щее время многое восстановлено, если не в минимуме, то в программах углубленного изучения языка.

Основные темы синтаксического курса:

- предложение, его словесный состав и его моделирование;
- обозначения начала и конца предложения, интонации;
- простейшие типы предложений;
- главные члены предложения;
- второстепенные члены;
- выделение предложения из текста;
- составление предложений и их запись;
- смысл предложения, выявление связей между словами в предложении – членами предложения и т. п.

Последнее связывает синтаксис с морфологией: мотивирует склонение и спряжение, формообразование частей речи.

Синтаксические знания и умения способствуют пониманию текста при его чтении и развитию собственной речи – устной и особенно письменной. Последняя нуждается, например, в теме «Прямая речь, ее пунктуационное оформление».

Непрерывность синтаксической работы учащихся обеспечивается в двух вариантах: аналитическом (выделение предложений из текста, их анализ) и синтетическом (составление словосочетаний и предложений, их интонирование, запись, включение в текст).

Критерием потребности в синтаксисе служит уровень практических умений школьников: в своей речи они свободно (хотя и не всегда правильно) строят и сложные предложения, и прямую речь, даже обособленные обороты, подчинительные конструкции. Все это нуждается в теоретическом осмыслении и в корректировании с позиций культуры речи. Синтаксис в значительной мере обосновывает усвоение пунктуации.

Предложения, их виды

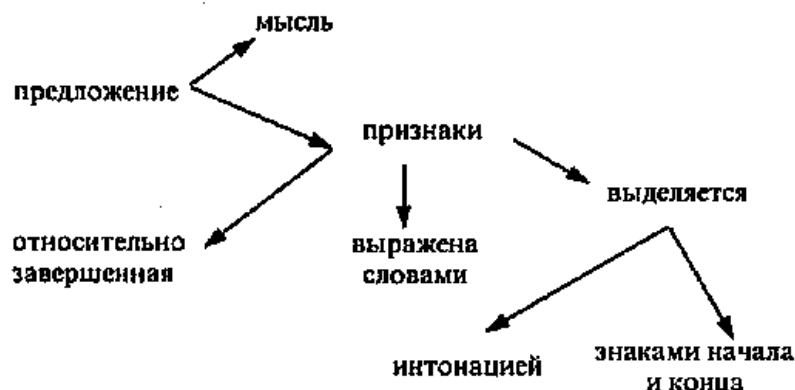
В период обучения грамоте формируется понятие о предложении по таким ступеням:

- составление высказываний в объеме одного предложения, выяснение его мысли, темы;
- произнесение с нужными интонациями;
- членение на слова;
- постановка вопросов к словам в предложении;
- счет числа слов;
- составление схемы – моделирование: _____;
- моделирование состава предложения и его границ: **└** _____;
- составление предложений по их моделям.

Место предложения в тексте (в речевом потоке) может быть показано школьникам или аналитически (напечатанный текст разделяется на несколько предложений, производится чтение этого текста с паузами), или синтетически, путем составления нескольких последовательных предложений, создания текста – рассказа, описания и пр. Работа проводится в устном и письменном вариантах.

Целесообразно понятие «текст» ввести одновременно с понятием «предложение».

На основе практического знакомства с предложением, когда уже накопилось некоторое количество наблюдений, когда дети уже овладели операциями, перечисленными выше, вводится учителем или выводятся самими школьниками логическое определение:



Познавательная активность учащихся обеспечивается эвристической беседой в процессе наблюдения различных предложений.

Вывод определения осложняется тем, что само слово *мысль* дается так, будто оно всем понятно: на самом деле предложение как единица языка (речи) обладает намного большей конкретностью, чем мысль. Но такое определение устойчиво держится в учебниках.

Можно рекомендовать наряду с выводом определения через родовое понятие «мысль», подтверждаемым составлением предложения кем-то из учащихся перед всем классом, еще другой прием: разделение текста на предложения. Предложение при этом будет восприниматься как относительно завершённая составная часть текста. Остальные признаки – те же.

Далее изучаются вопросительные, восклицательные, повествовательные предложения (возможно – и побудительные). Анализ и определения этих предложений производятся по следующим критериям:

- а) цель высказывания: сообщение чего-либо, вопрос, приказ или просьба;
- б) интонация: сообщения или повествовательная, вопросительная или эмоциональная, восклицательная;
- в) в предложениях целесообразно выявить также утверждение или отрицание.

Следует обратить внимание также и на то, в каких текстах или ситуациях обычно используются предложения изученных типов; например, вопросительные и восклицательные предложения употребляются в диалоге, в разговорах.

Деление предложений на распространенные и нераспространенные вводится после знакомства с главными членами предложения, с предикативной группой (термин не дается). Важно, чтобы школьники научились быстро и безошибочно находить предикативную группу в предложении.

Знакомство со сложными предложениями, как уже не раз встречалось, можно провести на основе анализа или синтеза (или обоими методами).

Анализ: анализируется текст, выделяются предложения, в них главные члены. Вскоре встречается сложное предложение: в нем встречаются две предикативные группы, а возможно, находится и союз. Выделяется одно простое, второе простое, разбираются их значения и состав. Строим схему-модель сначала более общую (два параллелограмма, между ними – со-

единяющая линия, союз, запятая). И более полную модель, в которой показаны главные и второстепенные члены; и еще более полную – с показом связей между членами предложения.

Синтез: составляются два предложения на близкие темы, устанавливается смысловая связь между ними; возможно, оба предложения входят в текст сочинения, например: *Пригре-ло апрельское солнышко. Расцвели голубенькие подснежники.* Эти два предложения легко объединить, употребив союз *и*, поставив запятую; при чтении изменится интонация. После этого упражнения дети составляют сложные предложения сразу, без объединения простых. При синтезе предложений, как и при аналитической методике, полезно выделять главные члены, чтобы не путать сложное предложение с однородными членами: такая ошибка часто допускается школьниками. Школьники подводят итоги: два простых предложения могут быть объединены в одно сложное (или даже три простых); в каждом простом предложении есть свои подлежащее и сказуемое; могут быть еще второстепенные члены; при объединении простых в одно сложное вводится союз и ставится запятая.

Формируемые понятия: «речь», «текст», «предложение», «виды предложений», «интонации», «паузы», «сложное предложение», «простое предложение», «знаки препинания» и др.

Практические действия учащихся (только новые):

- анализ: выделение всех предложений из текста, где не расставлены знаки препинания;
- попытка расстановки знаков пунктуации (точек, вопросительных знаков, запятых и пр.);
- усложнение предложений вне текста или (и) в тексте, обоснование необходимости введения новых слов (смысловые, коммуникативные цели);
- составление разнообразных по типам и по тематике предложений, введение их в текст;
- комментирование построения предложений, их смысла, пунктуации;
- работа с союзами *и, а, но* в сложном предложении;
- работа с союзами *когда, где, что, который* в сложных предложениях;
- построение предложений с сочинительными и подчинительными связями;
- отработка интонаций в устном выразительном чтении и в собственной речи: интонации вопроса, перечислительной интонации, интонации завершенности, восклицательной и пр.

Виды обобщения:

- моделирование отношения между понятиями «речь», «текст», «предложение», «слова – члены предложения»;
- моделирование связей внутри предложения: главные члены, второстепенные члены предложения;
- моделирование компонента текста (абзаца), состоящего из предложений;
- подготовка обобщенных сообщений типа «Типы предложений», «Простое и сложное предложения», «Части речи и члены предложения», «Роль интонации в предложениях разных типов» и т. п.;
- обобщенное сообщение «Знаки препинания: знаки в конце предложения; когда ставится запятая; знаки в записи прямой речи».

Работа над предложением имеет прямой выход в развитие речи учащихся, т. е. в творческую деятельность, поэтому в ее систему следует включать свободное составление текста, поиски наилучшего выражения мысли и чувства. Здесь уместна соревновательность, свобода творчества.

Члены предложения. Словосочетания

Первая часть этого заглавия традиционна для начальной школы, но второй части – «Словосочетания» – до сих пор в основных программах нет.

Между тем, если следовать теории Н. И. Жинкина о механизме речи, построение высказывания начинается с распределения субъектов и предикатов: предложение разворачивается от предикативной группы, от нее идут цепи второстепенных членов. Сочетание слов – двигатель речевого механизма. Предложение не просто набор слов, а тесно спаянная система отношений, по преимуществу – подчинительных. Их понимание формируется с помощью вопросов к членам предложения. Вопросы же, как уже было отмечено, опираются на языковое чутье, на понимание смысла высказывания.

В этих вопросах и ответах просматриваются цепи словосочетаний. Так, в предложении *Коля купил общую тетрадь для записи названий прочитанных книг*:

Коля купил – предикативная группа;
купил что ? – *купил тетрадь*;
тетрадь какую ? – *тетрадь общую*;
тетрадь для чего ? – *тетрадь для записи*;
для записи чего ? – *для записи названий*;
названий чего ? – *названий книг*;
книг каких ? – *прочитанных книг*.

Теперь можно построить схему-модель «глубины» подчинительных связей в предложении. Изобразим это в виде «лесенки»:



Таков путь к пониманию функции словосочетаний.

Вторая функция словосочетания – связь синтаксиса с морфологией: в построении словосочетаний используются морфологические формы склонений и спряжений частей речи.

Напомним также, что в системе лексической семантики словосочетание нередко выражает расчлененное значение подчиняющего слова: *дорога* – *шоссейная дорога*, *железная дорога*, *проселочная дорога*.

Главные члены предложения легче всего усваиваются в варианте «деятель – действие»: *Коля* и *купил*. В старых методиках рекомендовали в затруднительных случаях выделять сначала сказуемое-действие и лишь после этого – субъект действия.

Общепринятое определение подлежащего – «то, о чем говорится в предложении» не-

редко дезориентирует школьника: так, в предложении о Коле дети подлежащим сочли *тетрадь*, ведь о ней говорится в предложении, к тому же *тетрадь* отвечает на вопрос *что?*. Именно *тетрадь* несет новое сообщение (вспомним актуальное членение предложения: *тетрадь* в данном случае – рема).

Наиболее частая и трудноисправимая ошибка учащихся – смешение грамматического и логического подлежащего: *Коле купили тетрадь*. Уклониться от разбора подобных примеров (в данном случае подлежащее опущено) удастся не всегда.

Учитель постепенно расширяет набор вариантов выражения как подлежащего, так и сказуемого: от глагольного сказуемого переходят к именному: *Коля – отличник, высок ростом, стал чемпионом*.

В начальной школе не всегда знакомят детей с определением, дополнением, обстоятельством, объединяя их под названием «второстепенные члены предложения». Но различия могут быть легко усвоены, дети разграничивают их без особых трудностей. Случаи синкретизма не часты, их можно не подчеркивать (*Мальчик прыгну я в яму – во что? куда?*).

Практические работы:

- параллельный анализ синтаксических и смысловых связей внутри предложения;
- составление алгоритмов синтаксического анализа;
- языковой синтез, т. е. составление предложений;
- распространение нераспространенных предложений и переход к теоретическому осмыслению структуры связей внутри предложения методом моделирования, построения схематического изображения связей между членами предложения;
- на высших ступенях – определение ступеней подчиненности.

Кстати, по глубине подчинительных цепей судят о развитии ума, об объеме оперативной речевой памяти.

Однородные члены предложения

Возможны три варианта подхода к этому явлению:

- л о г и ч е с к и й – от перечисления каких-либо предметов, признаков, действий;
- с т р у к т у р н о - с и н т а к с и ч е с к и й – члены предложения, отвечающие на один и тот же вопрос и относящиеся к одному и тому же слову;
- и н т о н а ц и о н н ы й – на основе особой интонации перечисления.

Могут действовать и все три подхода вместе. Первый вариант наиболее подходит (или подводит) к функциональной грамматике. Все три создают благоприятные условия для исследовательской методики, для развития познавательной активности учащихся.

Роль союзов также вытекает из названных трех подходов: согласно первому варианту союз *и* указывает на конец перечисления (при такой модели: , , и).

Союзы *а* и *но* вносят разделительное и противительное значения. Смысловые связи и пунктуацию школьники усваивают самостоятельно.

Если школьникам дается вариант с повторяющимся союзом *и*, можно предложить методику перестройки предложения: *Осенью на рынке – арбузы, дыни, яблоки, груши. – Чего только нет на рынке осенью: и арбузы, и дыни, и яблоки, и груши!* Школьники сами делают вывод об усилении экспрессии, выразительности второго варианта. Учителю остается лишь

уточнить правило пунктуации и в этом варианте построения однородных членов предложения. А также перейти к понятию «обобщающие слова» (на примерах попроще) с двоеточием перед перечислением.

Обобщающие слова следует дать индуктивно, методом наблюдения над готовыми предложениями. Новая конструкция анализируется, затем моделируется. Потом ставится задача: построить такое предложение, в котором был бы назван обобщенный тип предметов, потом перечислены отдельные предметы (или то же с действиями, с признаками). Может оказаться полезной иллюстрация.

Используются также диктанты с нормальной разговорной интонацией: пусть дети усвоят звучание, свойственное подобным конструкциям, а также знакам препинания: тире, двоеточию, запятой, точке.

Сложные предложения

Этот параграф вводится как дополнение к тем кратким рекомендациям, в основном практическим, которые уже были даны, для того варианта программ, в котором сложное предложение выделено как самостоятельная тема. Если школьники уже ознакомлены методами анализа и синтеза со структурой сложного предложения и с некоторыми союзами в нем, то в углубленном изучении основное внимание уделяется двум типам: бессоюзным и предложениям с союзной связью; вторые же разграничиваются как сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Для младших школьников в их собственной речи наиболее характерны бессоюзные сложные предложения с последовательными действиями: *Медведица вышла из лесу, за ней выбежали медвежата, они стали купаться и шалить*. Строго говоря, это три самостоятельных предложения, в речи устной они связаны интонационно, на письме не разделены точками.

Намного труднее бессоюзные сложные предложения с причинными отношениями: *Заткни топор за спину: лесничий ходит!* Школьникам понятны и такие конструкции с двоеточием: *Лес пробуждается: раскрылись листочки на березах, зацвела верба, только дубы стоят черные*. Такие конструкции напоминают предложения с однородными членами. Дети сами строят подобные конструкции в сочинениях.

При первом знакомстве с сочинительными и подчинительными отношениями между простыми предложениями в составе сложного оказывают помощь союзы *и, а, но*, а в сложноподчиненных, кроме союзов (союзных слов) *что, где, когда, который* и пр., – вопросы, омонимичные союзам. Языковой анализ не ограничивается структурой предложений, выясняются значения предложений и семантические отношения между простыми предложениями. Вводятся понятия «придаточные предложения места», «времени», «образа действия», «изъяснительные», «определительные».

К концу IV класса учащиеся в своих сочинениях и изложениях употребляют до 18% сложных предложений, которые покрывают до 30% текста. Такая практика требует теоретического осмысления и обоснования. Иными словами, сложное предложение необходимо вводить в программу.

Прямая и косвенная речь

Не менее важно изучить построение и письменное оформление прямой речи.

Основой понимания прямой речи служит диалог: необходимо поупражняться в устном ситуативном диалоге, затем найти диалоги в литературно-художественных произведениях, организовать чтение по ролям, проанализировать интонации, обратить внимание на особенности синтаксического построения реплик, наконец, присмотреться к тому, как они оформляются в печатном варианте, а затем – в письменном; какие в том и другом случае используются знаки препинания, как они соотносятся со смыслом и особенно с интонациями.

Умение произносить речи персонажей и особенно – умение их записывать необходимо для развития устной и письменной речи учащихся, для сочинений повествовательного характера, где бывает необходима речь действующих лиц.

В этом же контексте школьников знакомят с обращением в простейших случаях и со знаками препинания при обращении. Следует дать такие варианты: обращение в начале прямой речи, в середине и в ее окончании; обращение, выраженное одним словом или несколькими; обращение, окрашенное эмоционально и выделяемое восклицательным знаком.

Существенные трудности вызывает синтаксический анализ прямой речи: в разговоре часто встречаются эллиптические конструкции, односоставные предложения, иногда все высказывание состоит из одного слова – вопроса или ответа. Такие конструкции редко вызывают непонимание, но теоретически они не изучались. Следует обратить внимание учащихся на то, что в разговоре повторы не нужны, поэтому используются неполные, сокращенные предложения.

Пунктуационное оформление прямой речи дается по образцам в двух вариантах: модель и текст. Обычно – два случая: слова автора до прямой речи: _____: «_____?» – и слова автора после прямой речи: «_____?» – _____. Случай, когда прямая речь разрывается словами автора, в начальных классах обычно не дается. Но запись диалога целесообразно дать: «_____?» – «_____!» – «_____».

Самое трудное – разграничение прямой и косвенной речи (последняя имеет форму сложноподчиненного предложения). Трудность не только в построении, но и в употреблении местоимений: в прямой речи – местоимения первого и второго лица, в косвенной – третьего лица: *Петя рассказал, как он ездил к Черному морю.*

Обобщения по синтаксическому материалу: пополнение словарика грамматических терминов; повторение изучавшихся определений; моделирование двух разделов грамматики: морфологии и синтаксиса:

Состав слова	Части речи	Предложения
корень, приставка и др.	существительное, глагол и др.	члены предложения простые и сложные предложения

Такую схему-модель школьники могут составить и подробнее.

Продолжение моделирования:

– модели простого и сложного предложений, моделирование различных случаев пунктуации и пр.;

– составление развернутых сообщений, выступления на тему «Сложное предложение» и т. п.

Исследовательские задания:

- анализ конструкций усложненного типа – предложений с двумя-тремя придаточными;
- исследование синкретических членов предложения;
- объединение двух-трех простых в одно сложное с описанием необходимых изменений.

Лингвистический эксперимент – выражение одной и той же мысли в различных синтаксических вариантах:

– в виде повествования-монолога и рассказа о том же, но в форме вопроса-ответной, диалогической;

– в виде рассказа с изменением адресата: в школе на уроке – и дома маленькой сестренке.

Следующий раздел «Методика правописания», в силу его специфики, дается в настоящей книге отдельно, но фактически уроки языковой теории и орфографической практики сплетаются воедино. Очень редко случается урок грамматики, на котором нет правописания, и наоборот. Такое единство особенно важно еще и потому, что методика правописания почти всегда опирается на языковую теорию.

Поэтому оба раздела «Методика изучения языковой теории» и «Методика правописания» завершаются общей главой – «Урок русского языка (грамматика и орфография)», см. с. 260.

Литература к разделу

Айдарова, Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М., 1978.

Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. – М., 1971.

Бондаренко, А. А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников / А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук. – М., 1990.

Власенков, А. И. Развивающее обучение русскому языку / А. И. Власенков. – М., 1983.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996.

Лысенкова, С. Н. Метод опережающего обучения / С. Н. Лысенкова. – М., 1988.

Методы обучения русскому языку: хрестоматия / сост. М. Р. Львов. – М., 1996.

Обучение и развитие / под ред. Л. В. Занкова. – М., 1975.

Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку / сост. В. И. Капинос, Т. А. Костяева. – М., 1986.

Полякова, А. В. Русский язык: учеб. для нач. кл. / А. В. Полякова. – М., 1997.

Рамзаева, Т. Г. Уроки русского языка: Начальные классы / Т. Г. Рамзаева. – М., 1993–1997.

Репкин, В. В. Русский язык: учеб. для нач. кл. / В. В. Репкин. – М., 1993–1997.

Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М., 1984.

Фомичева, Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах / Г. А. Фомичева. – М., 1981.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте перечень методов обучения русскому языку, используемых в начальной школе. Выделите главные признаки и попытайтесь определить возможности каждого метода. В помощь студенту – группы методов: индуктивные – дедуктивные, методы анализа – синтеза, догматические – поисковые (эвристические), традиционные – инновационные.

2. Подготовьте доклады о выдающихся методистах русского языка XIX–XX вв. (на выбор: Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, Д. И. Тихомиров, Н. Ф. Бунаков, В. И. Шереметевский, А. М. Пешковский, Н. К. Кульман, П. О. Афанасьев, Н. С. Рождественский, Т. Г. Рамзаева и др.).

3. Сделайте сопоставительный анализ программ и учебников по системам Т. Г. Рамзаевой, Л. В. Занкова и А. В. Поляковой, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и В. В. Репкина (или других – по вашему выбору). Попытайтесь обосновать свой выбор. Для сопоставительного анализа выберите несколько линий, например:

- а) содержание материала, соотношение теории и практики;
- б) дозировка материала, способы его подачи (презентации);
- в) ориентирование на метод или группу методов;
- г) использование текстового материала: характеристика самих текстов и методики работы с ними и пр. по вашему выбору.

4. Напишите реферат по книге С. Ф. Жуйкова «Психология усвоения грамматики в начальных классах». Постарайтесь оттенить исследовательскую работу автора.

Ознакомьтесь с учебниками «Русский язык» этого автора. Попытайтесь обнаружить, как отразились исследования С. Ф. Жуйкова в его (и его соавторов) учебнике, написанном и изданном позднее.

5. Постройте логические определения 5–6 языковых понятий в таком варианте, который был бы доступен младшим школьникам (примеры для выбора: «звонкий согласный звук»; «буква»; «орфограмма»; «корень слова»; «настоящее время глагола»; «родительный падеж имени существительного»; «глагол»; «сказуемое»; «вопросительное предложение»; «текст»).

6. Постройте таблицу падежных окончаний имен прилагательных для единственного и множественного числа; покажите различия мягкого и твердого вариантов склонения, а также варианты окончаний. Объясните, как соотносятся прилагательные с именами существительными в процессе склонения: в чем согласуются, как пишутся или произносятся, как проверяется правописание окончаний. Все должно быть выполнено на уровне, доступном младшим школьникам.

7. Составьте порядок (схему) языкового анализа или грамматического разбора всех изучаемых в начальных классах частей речи. Объясните последовательность операций в ходе анализа.

8. Прогнозируйте и диагностируйте возможные (вероятные) трудности, которые возникнут у учащихся при изучении крупных тем курса русского языка:

- а) имени существительного;
- б) имени прилагательного;
- в) глагола;
- г) членов предложения.

9. Составьте обобщенные сообщения (доклады) на темы:

- а) «Использование языкового чутья младших школьников в методике изучения грамматики русского языка»;
- б) «Выбор метода: от догматических методов до исследовательских – в зависимости от характера, свойств самого изучаемого языкового материала»;
- в) «Принцип научности в действии: где граница, предел упрощения языкового мате-

риала в начальных классах?»;

г) «Обобщение всех (замеченных) случаев значения грамматических форм частей речи в процессе их формообразования».

Темы – на выбор студента.

10. Составьте доклад (реферат) на тему «Углубленное изучение родного (русского) языка в современных начальных классах».

11. Подберите литературно-художественные тексты, которые целесообразно использовать при изучении грамматической темы (тему выбирает студент). Постарайтесь обосновать выбор текста с точки зрения культуры речи и текущих задач обучения.

Для каких целей изучение языковой теории в методике связывается с литературными текстами? Изложите позицию К. Д. Ушинского по этому вопросу.

12. Объясните построение темы (параграфа) в трех разных учебниках русского языка для начальных классов. Для этой цели можно использовать любые учебники по вашему выбору, но при проверке вашего ответа эти учебники должны находиться при вас.

13. Подберите дидактический материал к выбранной вами теме для следующих этапов ее изучения в начальных классах:

а) подготовительный этап к выбранной теме, до непосредственного ознакомления с нею;

б) первичное закрепление после ознакомления с новым материалом;

в) обобщение; включение нового материала в общую систему уже изученного ранее.

14. Составьте фрагмент урока грамматики – этап ознакомления с новой темой (тема – по вашему выбору).

15. Спроектируйте урок на выбранную тему; покажите на этом уроке методику:

а) игры, мотивации, возбуждения познавательного интереса;

б) исследовательской работы самих учащихся (или одного из них) при изучении новой темы;

в) самостоятельной работы при обобщении материала;

г) самоконтроля на этапе закрепления; самооценки.

16. Спроектируйте цикл уроков в рамках раздела «Глагол», IV класс, по теме «I и II спряжения глаголов».

17. Спроектируйте и представьте в виде макетов наглядные пособия к любым темам курса грамматики.

18. На педагогической практике ведите свой личный дневник, записывайте в него все педагогические наблюдения (не только по методике русского языка). Заметьте, что профессиональный дневник – это один из педагогических жанров.

Раздел IV

МЕТОДИКА ПРАВОПИСАНИЯ

(орфографии и пунктуации)

Глава 1. СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ (XIX–XX вв.)

Грамматические основы обучения правописанию

Методика обучения грамотному письму формировалась в XVIII–XIX вв. первоначально на традициях письма, постепенно накапливалась теория, создавались научно-лингвистические основы. Первые шаги в этом важном деле сделал М. В. Ломоносов, создатель «Российской грамматики» (1757). Он систематизировал правила, приспособил их к возможностям учащихся, установил нормы, обсудил спорные вопросы. Велика заслуга в этой области также А. Х. Востокова, Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского. Наибольшее значение для становления методики имели пруды Я. К. Грота, особенно «Русское правописание» (1885), не утратившее своего значения до сих пор.

Обучение правописанию и его теория изначально, с XVIII в., опирались на грамматику, на понимание этимологии, графической системы, на правила как отражение закономерностей языка и его функционирования. Сознательная деятельность учащихся на основе грамматических знаний, подкрепляемая практической деятельностью – письмом, рассматривалась как надежный путь к грамотному письму.

К середине XIX в. сложилось письмо, опирающееся:

- а) на правила графики;
- б) на грамматику;
- в) на традицию;
- г) на дифференциацию смысла.

Соответственно этому установилась и методика обучения правописанию через сознательные операции, проверку написаний.

В конце XIX в. такое направление получило название **г р а м м а т и ч е с к о г о**, поскольку в этот период заявило о себе иное, **а н т и г р а м м а т и ч е с к о е**, направление, отрицавшее необходимость языковой теории для обучения школьников грамотному письму.

С этих пор в методике правописания с большей или меньшей силой разгорается спор, полемика, дискуссия. Пространство этой полемики имеет два полюса: с одной стороны, сознательная, умственная деятельность ученика, опирающаяся на языковую теорию, на правила, с другой стороны, опора на механическое усвоение, на зрительное запоминание, на внутренние неосознанные механизмы, на языковую интуицию.

В полемике, в спорах, не прекращающихся и теперь, и та, и другая стороны используют свои аргументы, не лишённые смысла и резона; сторонники грамматического направления обладают тем неоспоримым преимуществом, что ведут школьников по пути умственного развития, по пути решения интеллектуальных задач. Первая позиция, как видим, отдаёт предпочтение сознательным действиям ученика в правописании, вторая – автоматизму, порождаемому по преимуществу неосознаваемыми действиями обучаемого.

Позиция К. Д. Ушинского

В свете этой полемики особенно ценной оказывается позиция К. Д. Ушинского. Великий педагог создал последовательную теорию формирования навыков правописания. В его концепции сознательность и автоматизм не противопоставляются, а рассматриваются как черты различных этапов формирования навыка (по терминологии Ушинского, «привычки»). Ушинский в равной степени критически относится и к чисто механической работе по усвоению правописания, и к чрезмерному теоретизированию, но все же его установка: в основе навыка всегда лежит сознательное действие. Он критиковал немецкого дидакта Бормана, утверждавшего, что в основе орфографического действия лежит зрительный фактор («Простейший способ обучения орфографии», 1840). Он не вполне соглашался и с позицией Дистервега («Руководство для немецких учителей», 1850), утверждавшего, что «не глазу, но уху принадлежит в языке первое место». К. Д. Ушинский обеим теориям немецких педагогов противопоставлял свою позицию: «Для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой». Эта формула «практика, руководимая грамматикой» стала в методике крылатой; она подробно разработана Ушинским в его главном труде «Педагогическая антропология» (1868). Впоследствии его метод получил название индуктивного: рассудочному усвоению материала предшествует деятельность практическая – и ею же завершается, но теперь уже на сознательном уровне. Он выделил следующие ступени:

- практика чтения и письма, наблюдения и формирование представлений, уяснение трудностей в правописании, осознание проблем и задач;
- приведение накопленных представлений в систему, подчинение их ранее усвоенной теории, усвоение правил или их самостоятельный вывод и формулирование;
- наконец, упражнение, т. е. осмысленная, обоснованная, осознанная практика правильного письма.

В соответствии со своей позицией К. Д. Ушинский создал грамматико-орфографический учебник «Родное слово» (книга 3), в котором практически применил эту теорию. В «Руководстве» к этому учебнику он описывает свою методику: «Всякое наблюдение, если только возможно, руководится в нашем учебнике сначала вопросами, на которые сам учащийся должен давать ответы. Потом из этих наблюдений составляется грамматическое определение или правило. Затем предлагается ряд упражнений, закрепляющих в памяти это определение или правило». В упражнениях Ушинский видит ту практику, которая необходима для грамотного письма. Мало знать правило, надо мгновенно ориентироваться в ситуации письма и мгновенно выполнять требования правила. Иными словами, для грамотного письма нужен автоматизм. Он вырабатывается постепенно, в течение длительных письменных упражнений, постоянно подкрепляемых грамматическим анализом и самоконтролем с

помощью правил. К. Д. Ушинский считает главным условием успеха систематичность упражнений. Ее сущность выводится из самих языковых единиц, т. е. слов, их сочетаний, текста. Целостная система орфографических правил отражает те же закономерности языка, которые определены в грамматике. Орфография не набор разрозненных правил, а цельная система, опирающаяся на грамматику.

Но, как известно, грамматический курс Ушинский вводит на третьем году обучения. В I и II классах основное внимание уделяется развитию дара слова; орфографическими в это время можно считать следующие письменные упражнения: звукобуквенный анализ и синтез, списывание, самостоятельную запись слов, изложение «деловой статьи», письмо наизусть выученного и выверка его по книге. В III классе добавляется диктант. Во всех трех книгах «Родного слова» ведущая роль в письменных упражнениях отводится развитию речи при высоком уровне самостоятельности учащихся.

Ушинский вслед за Ф. И. Буслаевым высоко ценит формирующееся у детей «чутье языка», т. е. неосознаваемое, интуитивное усвоение закономерностей, правил языка. Грамматика усваивается путем наблюдений над теми правилами языка, которыми школьник практически пользуется в своей речи и которые встречает при чтении. Это – грамматическая пропедевтика. В школьном осознанном усвоении грамматической системы языка заложена перспектива дальнейшего развития. «Чутье языка» Ушинский расценивает как «дар слова». Этот дар сложился у людей как плод бесконечно долгих трудов человечества в наследственной передаче от поколения к поколению.

Таким образом, в дидактической системе Ушинского нет тяготения к зрительному или слуховому усвоению орфографии: он использует и списывание, и диктант. Но сознательная основа правописания обязательна.

Логика К. Д. Ушинского отчетливо прослеживается в трудах его последователей: их объединяло признание сознательной основы орфографического навыка, а также признание того, что конечная цель обучения правописанию – правильное автоматическое письмо, хотя и подконтрольное сознанию.

Д. И. Тихомиров видит две ступени: наблюдения над языком, его построением и функционированием – и постоянные разнообразные упражнения, выполняющие двоякую функцию; применение грамматико-орфографических правил в практике письма – и укрепление, углубление теоретического знания о закономерностях языка. «Грамматические знания могут служить средством к правильному письму только при условии полнейшего их усвоения; а такое усвоение приобретается временем, путем продолжительных упражнений» (Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках русского языка. М., 1887).

Н. А. Корф, И. И. Паульсон, А. Соболев разрабатывали методику выбора упражнений в зависимости от языковой природы самого орфографического явления. «Учитель, – пишет А. Соболев, – на практике должен прежде всего иметь в виду свойство орфограммы и отношение ее к сознанию ученика и уже в зависимости от этого выбирать то или иное упражнение и способ ведения его» (Соболев А. Критический обзор способов обучения правописанию. М., 1900).

Грамматическое направление, начало которого заложил К. Д. Ушинский, продолжили в XX в. С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, И. Р. Палей, Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина, М. Т. Баранов, М. М. Разумовская и др. Они внесли в методику много нового: учение о роли принципов орфографии и пунктуации в дифференцированной методике, механизмы работы с

орфограммами и их типами. Они изучили структуру орфографического действия, построили алгоритмы решения грамматико-орфографических задач, создали диагностику ошибок правописания, исследовали причины и типы ошибок, пути их исправления и предупреждения, применили методы повышения познавательной активности и самостоятельности, связи правописания и развития речи учащихся, пути повышения мотивации работы по правописанию.

В этом же русле шло развитие методики пунктуации – на основе смыслового, интонационного и структурно-синтаксического принципов (А. М. Пешковский, С. И. Абакумов, А. Ф. Ломизов, Г. И. Блинов).

Антиграмматическое направление

Принято считать, что первым с антиграмматических позиций выступил Н. Ф. Бунаков («Родной язык как предмет обучения в начальной школе», 1872). Он не отрицает необходимости изучать грамматику в школе, но не видит ее пользы для правописания: последнее мало зависит от правил. Навык правильного письма обусловлен привычкой, тренировкой – сама рука помимо сознания пишет правильно. Диктовку он считает вредной, критикует школу за пренебрежение работами творческого характера. Н. Ф. Бунаков полагает, что грамотное письмо усваивается только на основе практики и рекомендует в основном списывание.

В 1883 г. В. П. Шереметевский – известный защитник «живого слова» в школьном преподавании выступил с речью против «орфографического террора» и «карательных диктовок». Главную задачу школы он видел в развитии речи, в обучении же орфографии защищал идею зрительного фактора. Он утверждал, что орфография есть искусство графическое, слуху же доверять нельзя. Прекрасный оратор, он выразил свою позицию в стихах:

Когда в руках перо,
Пусть ухо будет глухо.
А зрение остро.

Он призвал развивать орфографическую зоркость, понимаемую им не как умение видеть орфограмму (такое умение формировали грамматисты), а как запоминание графических, зрительных образов целых слов. Сознательная основа игнорировалась, отвергалась и ориентировка на типы орфограмм. Из всей грамматики он допускал только корнесловную работу, как «биографию слов».

Новую методику поддержали многие ведущие методисты: Ц. П. Балталон, И. И. Соломоновский, В. А. Флеров, А. И. Томсон, Н. К. Кульман, В. А. Зелинский. Психологические обоснования направления дали немецкие дидакты В. Лай и Э. Мейман, они ввели в употребление термин *теория графических образов*. Позиции грамматистов были поколеблены также дискуссиями в мире лингвистов, Буслаевское логико-грамматическое направление, на основе которого строились школьные грамматики, подвергалось критике. В начале XX в. методика «графических образов» преобладала: дети занимались списыванием, развитием речи. Согласно программам ГУСа 1923 г. грамматика в школе не преподавалась вовсе. Лишь в начале 30-х годов начался возврат к идеям и практике К. Д. Ушинского.

Антиграмматическое направление, по мнению большинства специалистов, не оправдало себя. Но полемика, дискуссии способствовали научному поиску. *Теория графических образов* оставила след в методике правописания в виде зрительных диктан-

тов, диктантов «проверяю себя», различных видов проговаривания слов по буквам. Усвоение орфографии на основе «чутья языка» вряд ли можно относить к антиграмматическому направлению, так как его признают и грамматисты.

XX век был богат попытками упростить саму орфографическую систему. Так, в 1918 г. проведена существенная реформа графики и многих правил орфографии, подготовленная комиссией под руководством акад. Ф. Ф. Фортунатова: отменены буквы **Ѣ, Ѧ, Ѣ, Ѥ, Ѭ** в конце слова.

В 1956 г. проведена унификация написаний, существенно уменьшено количество исключений из правил, выпущен новый свод правил орфографии и пунктуации. К началу 60-х годов был подготовлен на основе широкой дискуссии новый проект упрощенной орфографии, но ожидавшаяся реформа не состоялась.

В XX в. созданы и введены в практику разнообразные словари, в их числе – словари для начальной школы: орфографические, толковые, синонимов, близкородственных слов, этимологический и фразеологический; разработана методика их применения.

Существенно расширилась экспериментальная система: заслуживает внимания методика, опирающаяся на фонематический принцип орфографии (М. В. Панов), компьютерная поддержка в обучении правописанию (Н. Н. Алгазина), алгоритмы орфографических правил (А. И. Власенков).

В начальных классах отчетливо обозначились три линии работы по правописанию, тесно связанные между собой:

- обучение правописанию на основе правильного соотнесения звука (точнее, фонемы) и буквы, на основе развития фонематического слуха;
- обучение правописанию на основе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд, на основе активизации словаря и развития связной речи;
- обучение правописанию на основе нахождения и проверки орфограмм, применения правил, т. е. путем решения грамматико-орфографических задач.

Последняя линия, постепенно разрастаясь, становится ведущей, основной и получает продолжение в средних классах школы.

Глава 2. СВОЙСТВА РУССКОГО ПРАВОПИСАНИЯ КАК ОСНОВА ЕГО МЕТОДИКИ

Общее понятие

В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Что входит в это понятие? Во-первых, усвоение всех букв в письменном и устном вариантах, т. е. алфавита и основ каллиграфии. Во-вторых, обозначение буквами и их сочетаниями всех звуков речи (точнее, фонем), т. е. графика, все ее правила и тонкости. В-третьих, усвоение собственно орфографии и пунктуации, т. е. системы правил их применения, проверки орфограмм и пунктограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста.

В научной литературе орфография определяется как система правил, обеспечивающих

единообразие написаний в тех случаях, где, казалось бы, возможны разные написания. Так, слово *город* может быть написано с точки зрения графики несколькими способами: «горат», «горот», «горад», и во всех этих случаях оно будет читаться одинаково: [гóрът]. Но несколько разных написаний одного и того же слова не нужны, могут привести к ошибкам в понимании; орфография обосновывает выбор того варианта, который (в данном случае) позволяет единообразно обозначать корень слова (*пригородный, городской, городишко*), сохранить обозначение фонемы в слабой позиции, проверив ее сильной позицией, а в данном случае – сохранить историческое полногласие *-оро-*. Важно, чтобы дети поняли, что правописание форм слова мотивировано (кроме непроверяемых слов, которые тоже, в сущности, мотивированы традицией). Примеры мотивировки: заглавная буква позволяет отличать имена и фамилии от омонимичных слов (*Наша Соня совсем не соня!*); корень в родственных словах пишем одинаково, чтобы не исказить значения слова, чтобы понятнее было родство слов; всегда единообразно пишем приставку, чтобы не исказить ее значение (*подложил и подставил*), или суффикс (*луна и лунный*).

Учащиеся могут понять условную мотивировку некоторых написаний: известен и такой способ обучения. Учащиеся ставятся в положение изобретателей способов (правил) правописания – таких, как заглавная буква в начале предложения («Как будем обозначать начало предложения, чтобы читателю было сразу понятно?»). Так же дети «изобретают» знаки, обозначающие конец предложения. Подобной же целесообразностью обосновывают слитное написание приставок и раздельное – омонимичных предлогов («Как будем различать предлог и приставку на письме?»). Такая методика дает высшую сознательность в усвоении правописания; пусть дети сами «изобретают» правила там, где это им по силам.

Алфавит

Буквы – это графические знаки, с помощью которых звучащая речь фиксируется на бумаге. Школьники должны различать буквы в различных вариантах начертания, писать их, соединять, безошибочно соотносить их со звуками – сильными позициями фонем: [дом] – *дом*, [луна] – *луна*, и это еще не орфография: слабые позиции фонем – вот ее область. В усвоении букв алфавита участвуют все виды письма и чтения: чтение вслух и про себя, виды письма – списывание, диктант, письменное выражение мысли, каллиграфическое письмо. Алфавитные ошибки – это искажение букв на письме, неправильное начертание, незнание каких-либо букв...

Было бы достаточно овладеть алфавитом для безошибочного письма, если бы не было позиционных чередований, слабых позиций фонем. Мы говорим [жош], а пишем *еж*. Значит, знания алфавита, букв недостаточно, нужно знать систему правил обозначения звуков буквами, и особенно – их сочетаний. Этим ведает графика.

Графика

Она устанавливает правила соотношения между буквами алфавита и звуковым составом слов.

Правила графики устанавливают, что мягкость согласных обозначает последующая

гласная буква *и, е, я, ю, е, ю*; твердость согласных обозначается гласными *а, о, ы, у, э*. Правила графики указывают также, в каких случаях мягкость согласных обозначается буквой *ь*. Весь этот сложный комплекс правил необходим потому, что в русском алфавите твердый и мягкий согласный обозначаются одной и той же буквой.

В русском алфавите нет буквы, обозначающей фонему [j]; применяется сложная система правил для обозначения этой фонемы: в сочетании с гласными: [jэ], [ja], [jo], [ju] – *е, я, ё, ю*.

Вся система обозначения звучащей речи буквами, их сочетаниями усваивается детьми практически, в процессе овладения чтением и письмом. При этом они не всегда идут от звука к букве, как требует звуковой метод обучения грамоте, чаще – от буквы к звуку, от сочетания букв к сочетанию звуков, ибо с буквами они знакомы, как правило, еще до школы через буквенные игры. Это естественно, особенно для чтения, и бороться с этим не следует.

Когда первоклассники идут от звука к букве, им трудно понять случаи, в которых нет прямого совпадения: [ш'от] – *счет*, [мыцъ] – *мыться*, [жал] – *сжал*, [эво] – *его* и мн. др. Чтение, т. е. путь от буквы к звуку, в подобных случаях способствует усвоению и графики, и правописания.

В практической работе учителя нет необходимости разграничивать графические и собственно орфографические правила: разграничение требуется только учителю для понимания природы, механизма орфографического действия учащегося.

Орфография

Ее правила, опирающиеся на языковую природу орфографического явления, на грамматику, фонологию, морфемику, словообразование, этимологию, помогают выбрать целесообразное, обоснованное написание, обеспечивают правильное, точное понимание смысла текста, служат гарантом единообразных написаний морфем, грамматических форм, родственных слов, собственных имен в отличие от нарицательных, единообразия переносов слов со строки на строку. Орфография обеспечивает смысловое разграничение слов, их сочетаний. Иными словами, она обеспечивает взаимопонимание, коммуникацию. Школьники должны на практике убедиться в этом, чтобы к орфографии относиться осмысленно, с пониманием ее системы (чему очень мешают многочисленные исключения из правил, отступления от основных принципов орфографии: такое отклонение представляют собой правила правописания приставок на *з*, не случайно они не изучаются в начальной школе).

Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих случаях:

- а) при обозначении звуков буквами в словах – это правила правописания гласных и согласных в слабых позициях (безударные гласные, звонкие и глухие, непронизносимые согласные), в корнях, приставках, суффиксах и окончаниях;
- б) при выборе слитного или раздельного написания слов;
- в) при употреблении прописных букв (сигналов начала предложения и собственных имен);
- г) при переносе частей слова с одной строки на другую;
- д) в написании аббревиатур, т. е. в сокращениях.

В начальных классах изучается более половины важнейших правил орфографии; не изучаются исторические чередования звуков, приставки на *з*, суффиксы *-не-* и *-ни-* и мн. др. Но применение правил обычно ограничивается доступными случаями, без осложнений, на

понятной детям лексике. Многие написания, которые в старших классах могут быть проверены, здесь усваиваются практически, на основе запоминания или языкового чутья (интуиции, которая формируется на основе культурной речевой среды, внимательного чтения, безошибочного письма). Материал по орфографии в начальных классах достаточно обширен и многообразен, чтобы понять орфографическую систему, логику предмета, обоснованность и правил, и конкретных написаний, и способов проверки орфограмм.

В то же время в орфографической системе есть противоречия, которые, на первый взгляд, нарушают ее. Далеко не все случаи регулируются правилами, насчитываются сотни непроверяемых слов, которые следует запомнить; не всегда однозначно осуществляются переносы слов (особенно в газетах), употребляются заглавные буквы. Затрудняет младших школьников и то, что многие орфографические трудности, которые неизбежно встречаются в их практике письма, особенно в сочинениях, не изучаются в начальных классах. Ошибки такого рода неизбежны, учитель предупреждает их, тактично помогает в правильном написании.

Орфография, в отличие от графики, теснейшим образом связана со значениями слов, морфем, словоформ, сочетаний, предложений и даже текста. Решение орфографической задачи, т. е. проверка орфограммы, как правило, опирается на понимание языковых значений.

Пунктуация

В начальных классах школьники изучают употребление точки, вопросительного и восклицательного знаков и несколько случаев постановки запятой на основе смысла предложения, их интонации и понимания их структуры. Но в своей практике они нуждаются в знании правил оформления прямой речи (кавычки, тире); нередко они пользуются двоеточием, многоточием, реже – скобками, точкой с запятой. Со всеми этими знаками они встречаются в процессе чтения книг и, естественно, осознают ситуации их употребления.

К числу пунктуационных знаков, кроме того, относят деление текста на абзацы и соответствующий отступ в начале строки. Близки по функции к пунктуации различные шрифтовые выделения, подчеркивания, приемы расположения текста на странице.

У школьников постепенно формируется пунктуационное чутье, подобное чутью орфографическому.

Принципы русской орфографии. Морфологический принцип

Природу и систему русской орфографии раскрывают с помощью ее принципов: морфологического, фонематического, традиционно-исторического, фонетического и принципа дифференциации значений. Современная методика обучения орфографии ориентирована на эти принципы. Они помогают понять смысл каждого правила, каждого способа проверки орфограмм, осмыслить каждую орфограмму как звено общей системы, как производную закономерностей языка.

Младших школьников не знакомят с самими принципами, лишь с правилами и их применением, но учителю необходимо знание принципов и умение применять их и в практике проверки, и в методике обучения этому детей.

Морфологический принцип требует, чтобы проверка орфограммы была ориентирована на морфемный состав слова, он предполагает единообразное, одинаковое написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания независимо от позиционных чередований (фонетических изменений) в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. К числу таких несоответствий письма и произношения относятся: безударные гласные в разных морфемах – в корне, приставке, суффиксе, окончании; оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях; непроизносимые согласные; орфоэпическое, традиционное произношение многих слов и сочетаний: [сѣниэвъ] – *синего*, [кан'эшнѣ] – *конечно* и мн. др.

Письмо по морфологическому принципу внешне расходится с произношением: произносим [гѳрът], [вадѳ], [здал], [пѳт'ин'ѳс'] – пишем *город, вода, сдал, подтянись*. Написания по морфологическому принципу сохраняют в буквенном составе слова, его морфем то исходное звучание, которое выявляется через сильные позиции фонем в рамках морфемы – корня, приставки, суффикса, окончания: для корня *-год-* в словах *годик, новогодний, годовщина*; для корня *-вод-* в словах *водный, безводный, наводнение, паводок*; для приставки *с-* в словах *съехал, срисовал, согнал, собрал*; для приставки *под-* в словах *подложил, подошел*. В слове *подтянись* морфемный подход позволяет «высветить» и корень *-тян-*, первый звук которого в произношении сливается с приставкой *под-* [пот], и постфикс *-сь*. Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм описанным способом (на основе проверки морфем) способствует усвоению состава слова, словообразования, простейших случаев этимологии, обогащению и мобильности словаря. Морфологический принцип обеспечивает и проверку окончаний, т. е. написание морфологических форм слова – безударных падежных окончаний имен существительных и прилагательных: окончание проверяется по ударяемому окончанию в такой же словоформе такого же типа склонения. Этот же подход применяется и к другим частям речи.

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

а) во-первых, понимание значения проверяемого слова или сочетания слов (иногда всего предложения или даже текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить грамматическую форму слова и т. п.;

б) во-вторых, анализ морфемного состава слова, умение определить место орфограммы – в корне, в приставке, в суффиксе, в окончании, что необходимо для выбора и применения правила;

в) в-третьих, фонетический анализ, определение ударяемых и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение сильных и слабых позиций фонем, позиционных чередований и их причин; например, чередование *о/а, о/ѳ* и пр., чередование звонкого согласного с парным ему глухим, чередование согласного с нулем звука: [л'ѣсн'ѳцѳ] – *лестница*. Далее – решение орфографической задачи по алгоритму.

Усвоение написаний, соответствующих морфологическому принципу, не может быть эффективным без прочных речевых умений учащихся: выбора слов, образования их форм, построения словосочетаний, предложений. Так, в слове *подставка* («то, что подставляют под что-либо, на что ставят») корень *-став-*, префикс произносится как [пот], но письмо сохраняет тот же вид морфемы, который наблюдается в сильной позиции [пѳдыскѳт']. Но каждый раз производить столь сложную проверку не нужно, так как школьники запоминают морфемы, особенно приставки: их немного. Смешиваемые приставки – *при-* и *пре-*, но они не изу-

чаются в начальных классах; есть приставка *па-* (*пасынок, пажити, паводок*), но она всегда, как правило, под ударением, к тому же непродуктивна.

Не следует забывать, что запоминание слова, его правописания нередко предшествует проверке и доказательству.

В словоформе *по улице* [паулицъ] окончание звучит как гласный [ъ^н], но в другом слове того же грамматического класса (имя существительное 1-го скл.) *вода* в том же дательном падеже окончание находится под ударением – *по воде* [пъв'адэ]. Морфема, в данном случае окончание, сохраняет свое единообразное написание независимо от позиционных чередований.

Проверка орфограмм нередко бывает затруднена историческими чередованиями звуков, которые, в отличие от позиционных чередований, отражаются на письме: *бежать* – *бегать, таскать* – *тащить, рост* – *выращивать, конец* – *кончать*. Иногда при чередованиях корень приобретает неузнаваемый вид: *слух* – *слышать, жгу* – *жжете – жечь*. Исторические чередования не изучаются в начальных классах, авторы учебников стараются избегать слов с ними. Но полностью уйти от них невозможно, так как это общеупотребительные слова, они часто встречаются и в читаемых текстах, и в речи детей. Учителю волей-неволей приходится объяснять детям, что *пеку* и *печешь* – формы одного слова, *бег* и *бежать* – родственные слова.

Издавна морфологический принцип в правописании считается основным, ведущим, ибо он обеспечивает ведущую роль семантики в преподавании языка. Но в последние десятилетия на роль ведущего принципа орфографии претендует новый, фонематический, принцип.

Фонематический принцип

В современной фонологии принято считать, что если два или несколько звуков чередуются позиционно, то в системе языка они являются тождеством. Это фонема – языковая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков. Так, фонема [о] может быть представлена следующими звуками, регулярно воспроизводимыми в речи носителей русского языка:

сильная позиция – под ударением [дом];

слабая позиция, безударный [дамá];

слабая позиция, редуцированный [мълакó], [óблькъ].

Ф о н е м а т и ч е с к и й принцип орфографии (точнее – графики) гласит: одна и та же буква обозначает фонему (не звук!) в сильной и слабой позициях. Русская графика – фонемная: буква обозначает фонему в ее сильном варианте и в слабой позиции тоже в той же морфеме, разумеется. Фонема – смыслоразличитель. Буква, фиксируя фонему, обеспечивает единое понимание значения морфемы (например, корня) независимо от вариантов ее звучания.

Фонематический принцип объясняет в основном те же орфограммы, что и морфологический принцип, но с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно объясняет, почему при проверке безударной гласной буквы следует ориентироваться на ударяемый вариант, на сильную позицию фонемы.

Фонематический принцип позволяет объединить многие разрозненные правила: проверки безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; способствует пониманию системности в правописании; приобщает учителя и учащихся к новому лингвистическому учению – фонологии.

Морфологический и фонематический принципы не противоречат один другому, но углубляют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабой позиции через сильную – от фонематического; опора на морфемный состав слова, на части речи и их формы – от морфологического (морфематического) принципа. Некоторые современные программы и учебники русского языка (например, школа В. В. Репкина) предусматривают элементарные сведения по фонологии, и в тех школах, где используется учебник В. В. Репкина, взаимодействие двух рассмотренных принципов и практических методик уже реализуется.

Традиционный принцип орфографии

В русском языке много слов, которые невозможно (или трудно) проверить правилами, и они пишутся так, как принято, как повелось, т. е. по традиции. Это историческая традиция русского языка (*калач, собака*), или такие слова сохраняют буквенный состав языка-источника (*касса, магазин, пассажир*). К числу непроверяемых относят также русские слова с «затемненной» этимологией, слишком сложной для учеников начальных классов: *нетух* – от корня *не-*, от глагола *петь*; *выразить, ворошить* и т. п. К числу непроверяемых в начальной школе относят слова с чередующимися гласными: *разбросать – разбрасывать, бросить – выбрасывать*. С точки зрения теории орфографии эти написания не относятся к числу традиционных.

Непроверяемые слова усваиваются на основе запоминания буквенного состава, целого «образа» слова, сравнения и противопоставления, т. е. зрительно, путем проговаривания, с опорой на кинестезии, на речедвигательную память, через употребление в речи письменно и устно, составление гнезд родственных слов, составление словариков и т. п.

Слова традиционного написания, как правило, иноязычные: *вагон* – из немецкого, *хоккей, компьютер* – из английского, *октябрь, линия* – из латыни, *логика* – из древнегреческого, *арбуз, балык* – из тюркских языков. Поэтому знание языков (даже элементарное) облегчает их усвоение в орфографическом ориентировании: многие заимствованные слова могут быть проверены на основе языка-источника – *аккуратный* от латинского *accuratus*, *пассажир* от французского *passager*.

Большинство традиционных написаний не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам, ни правилам графики. Но есть правило о правописании сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, щу*, которое (на уровне детского мышления) воспринимается как противоречие. Дети только что и не без труда усвоили, что твердость согласных обозначается последующими гласными буквами *ы, а, у, о, э*, а мягкость – гласными *и, я, е, ё, ю*, их естественная реакция – писать «жы, шы, чя, ща, чю, щю», что и приводит к частым ошибкам. В начальных классах правило *жи, ши, ча, ща, чу, щу* заучивается без объяснения, обоснования, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей орфографической системы.

Есть и такие слова, в которых традиция написания может быть подкреплена пониманием морфологического состава слова и способа словообразования; таково написание сложных числительных: *пять + десять (пять десятков), шесть + сот, девять + сот*. Или продукт слияния целого словосочетания: *сумасшедший, сейчас, бездна*.

Есть языки, в орфографии которых традиция играет намного большую роль, чем в русском: таково английское письмо, которое, как известно, в школах Великобритании не приводит к «орфографическому террору» (термин В. П. Шереметевского, 1883).

Принцип дифференциации значений

Этот принцип называют также логическим, смысловым, идеографическим. Дифференцирующие написания применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания разграничить понятия, обозначаемые омонимами (омофонами): *компания* – «группа людей, чем-то объединенных» и *кампания* – «совокупность военных или каких-либо иных мероприятий»; *совершил поджог* – имя существительное и *поджег солому* – глагол; *Орел* – город и *орел* – птица; *лифт пошел вверх* – наречие и *стрела попала в верх мишени* – имя существительное.

Дифференцирующая функция принадлежит и мягкому знаку: *рожь*, *дочь* – женского рода, *полк*, *рогач* – мужского (в данных случаях *ь* мягкости не обозначает, так как [ж] всегда твердый).

Дифференцирующий принцип осмысливает и слитно-раздельные написания: *подо-рожник* и *бежит по дорожке*, *сейчас* и *который час?*; в этих случаях определенную роль выполняют синтаксические отношения. Написание передает оттенки мысли говорящего, пишущего.

Для методики правописания принцип дифференциации значений особо важен. Можно сказать, что методика в нем заинтересована: на примере дифференцирующих написаний легко показать школьникам, что орфография – активное средство выражения мысли пишущего. (Позднее школьники поймут не менее активную роль пунктуации: ставя тот или иной знак, мы изменяем смысл текста.) Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего, читателя и автора.

Указанный принцип выступает в единстве с морфологическим и фонематическим: *ли-са* – *лисица* и *леса* у *удочки*; *поседел* – *стал седой* и *посидел на скамейке*; *развеается* от слова *веет* и *развивается* от слова *развитие*. Сфера его применения не столь уж мала.

Принцип фонетический

Его суть, в отличие от фонематического, в максимальном соответствии написаний звуковому составу произносимой речи.

Можно предположить, что звукобуквенная письменность первоначально была фонетической: писали так, как слышали. Ошибки первоклассников типа: «дождь льют», «сат». «скаска», «щитает», «чисы», «чящя» – свидетельствуют об этом. У них еще не преодолена фонетическая тенденция письма. На современном письме немало таких написаний, в которых не возникает расхождения между звучанием и письмом: *луна*, *или*, *стол*, *туман*, *крыли*, *конь* и мн. др. В большинстве слов требуют проверки лишь орфограммы, а остальные буквы пишутся фонетически, т. е. по звучанию: *ло-ж-кой*, *з-е-леньй* (орфограммы выделены). Написание букв, не вошедших в состав орфограмм, на практике не дает ошибок. Все они отражают и фонемный состав слов. Такие написания называются фонетико-графическими, они не противоречат другим принципам правописания. Но все же в них таится некоторая опасность для обучения: они создают иллюзию соответствия буквы звуку (а не фонеме), что на самом деле бывает далеко не всегда.

В системе орфографии есть и такие правила, которые, опираясь на фонетический принцип, находятся в резком противоречии с морфологическим и фонематическим принци-

пами. Так, приставки на *-з* (*из- – ис-, раз- – рас-* и др.) не пишутся единообразно, в них *з* пишется в сильной позиции фонемы, а *с* – в слабой позиции: перед гласными или звонкими согласными – *з*, перед глухими – *с*. Такая же логика применяется к гласному *а/о* в приставках *раз-/роз-, рас-/рос-*: под ударением – *роз- – рос-*, в безударном положении, в соответствии с произношением, – *рас- – раз-*. Такое написание имело бы смысл, было бы оправдано, если приставки на *з/с*, меняя звук и букву, меняли бы и значение (тогда действовал бы принцип дифференциации значений). Но этого не происходит. Так, приставка *без-/бес-* обозначает отрицание независимо от варианта написания.

Орфограммы, пишущиеся по фонетическому принципу, в начальных классах не изучаются, но слов, имеющих приставки на *з/с*, избежать невозможно. Все эти обстоятельства, затрудняющие усвоение правописания, необходимо знать учителю, чтобы предупреждать трудности.

Рассмотрение принципов русской орфографии приводит к выводу о необходимости дифференцированного подхода в обучении каждому типу орфограмм, создания вариативной методики. Очевидно, что морфологический принцип требует создания прочной грамматической и морфематической основы в работе учащихся, фонематический принцип – свободного владения фонемами, четкого различения сильных и слабых позиций; оба эти принципа предполагают богатый и мобильный словарь для быстрой и безошибочной проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных; традиционный опирается на осмысленное запоминание, на прочность памяти; принцип дифференцирующих написаний требует точного, а иногда и очень тонкого понимания языковых единиц – слов, сочетаний, текста.

Принципы пунктуации

Пунктуация имеет свои принципы, важные для построения методики обучения.

Структурно-синтаксический принцип утверждает, что знаки препинания как бы участвуют в конструировании предложений и текста. Точка – это сигнал конца предложения, запятая разделяет однородные члены, отделяет придаточное предложение от главного, выделяет обособленные структуры, обращения. Свои структурно-синтаксические функции выполняют двоеточие, тире, кавычки, скобки, знак абзаца, шрифтовые различия и пр.

Синтаксический принцип является ведущим и основным в средней школе, где изучается достаточно полный курс синтаксиса. В начальной школе он представлен лишь несколькими общими темами, они не всегда дают возможность обосновать знаки, встречающиеся в читаемом тексте, и тем более – расставлять их в собственном. На синтаксической основе младшие школьники учатся ставить точку, запятые между однородными членами предложения. Поэтому в начальной школе методика обращается и к другим принципам.

Смысловой принцип предполагает оформление знаками препинания самой мысли пишущего, ее оттенков: значение вопроса или восклицания передается вопросительным и восклицательным знаками; точка делит текст на относительно законченные отрезки; незаконченность и неопределенность мысли фиксирует многоточие; в крупных предложениях относительно самостоятельные части разделяются точкой с запятой; тире обозначает противопоставление или резкий переход от одного события к другому; кавычками выделяется речь действующих лиц в рассказе. По смыслу и по степени самостоятельности разделяются абзацы, главы в рассказе.

И н т о н а ц и о н н ы й принцип предполагает усвоение пунктуации как средства передавать оттенки голоса; основа такого обучения – выразительная речь. Так, точка отражает интонацию законченности мысли, конца предложения с последующей паузой. Своеобразны вопросительная, восклицательная интонации, а также передача голосом неопределенности. Известны интонации перечислительная, выделительная, противопоставительная, интонация незаконченности или, наоборот, законченности мысли. Знаки препинания отражают также характер пауз, логических ударений.

Опыт показывает, что к пониманию интонационной основы пунктуации следует идти от декламации, драматизации, от сценических выступлений детей. Интонация знаков препинания хорошо усваивается в процессе чтения вслух по книге. Как известно, многие дети на основе чтения усваивают даже такие знаки, которые изучаются в VIII–IX классах, – двоеточие, тире, скобки.

В данной главе автор стремился показать зависимость методики от языковых свойств самого предмета обучения – орфографии.

Глава 3. ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ И НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ

Орфограмма

Основной единицей правописания в современной методике служит орфограмма (пуктограмма), т. е. написание, требующее проверки. Орфограммой может быть отдельная буква в слове, сочетание букв, морфема, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы.

В орфограмме всегда есть не менее двух предполагаемых написаний. Обоснованный выбор правильного написания есть решение грамматико-орфографической задачи.

Орфограмма «работает» в процессе письма лишь в том случае, если пишущий ее ментально замечает. Обследования показали, что у 30% учащихся умение видеть орфограмму, или орфографическая зоркость, сформировано слабо, ненадежно. Орфографическая зоркость формируется стихийно.

Целенаправленное обучение нахождению орфограмм в словах, в тексте нужно проводить с детьми с первых шагов письма в I классе.

В тексте орфограммы расположены неравномерно: в некоторых словах их нет, в иных – по две-три. Так, в предложении *Моряки уходят в_ плавание* – 6 орфограмм, они выделены. В начальных классах могут быть обнаружены и проверены: безударные гласные *о* и *я* в слове *моряки*, личное окончание глагола *-ят*, раздельное написание предлога *в*; суффикс *-ание* им понятен, но суффиксы имен существительных они будут изучать в среднем звене школы. Безударное окончание глагола *уходят* изучается в IV классе, но алгоритм проверки очень сложен; орфограмма одна из трудных.

Для проверки орфограммы требуется определенное пространство – так называемое орфографическое поле. Так, для проверки буквы *у* в слове *чувство* достаточно сочетания *чу* (правило написания *чу, чу*), т. е. орфографическое поле в данном случае – это сочетание

двух букв. При проверке безударной гласной в корне слова поле намного обширнее – это сам корень плюс одно или несколько проверочных слов, где гласный в сильной позиции. При проверке безударной гласной в личном окончании глагола орфографическое поле должно обеспечить определение времени глагола, числа, лица, т. е. нужно целое предложение, например: *Быстро тает рыхлый снег*, минимальное поле: *тает снег* + инфинитив глагола *таять*.

Для определения заглавной буквы в собственном имени нужен весь объем предложения, без чего невозможно понять, о чем идет речь: город *Орел* или птица, озеро *Щучье*, село *Кресты*.

При проверке падежного окончания имени прилагательного минимальное орфографическое поле – сочетание «имя прилагательное + имя существительное». *С радостной улыбкой*: с к а к о й у л ы б к о й ? – *радостной*; имя прилагательное согласуется с именем существительным, к которому оно относится. Проверая орфограммы, учащиеся постоянно пользуются орфографическим полем, не осознавая этого.

Орфографическая зоркость

Основанием проверки орфограмм служит умение увидеть орфограмму, опознать ее, т. е. соотнести с правилом, с грамматической основой.

Для этой операции нужны значительный объем памяти, ее готовность, четкое знание грамматики и орфографических правил. Узнавание орфограммы, соотнесение ее с правилом должны протекать с большой скоростью, чтобы не задерживать письма, не отвлекать школьника от содержания того, что он пишет. Зоркость формируется на протяжении многих лет. Обследование уровня зоркости детей дает неутешительные результаты: она колеблется от 20 до 60% (учитывались только изученные типы орфограмм) и лишь у отдельных учащихся достигает 90%. Поэтому слабость орфографической зоркости принято считать важнейшей причиной ошибок школьников в письменных работах. А орфографическое комментирование – лучшее средство выработки зоркости и предупреждения ошибок.

Обнаружение орфограмм облегчают их опознавательные признаки. Обычно говорят, будто орфограмму обнаруживают по несовпадению звука и буквы, произношения и написания: *много звезд* – [зв’ост]. Но забывают, что это несовпадение обнаруживается только тогда, когда ученик не только слышит слово, но и видит (или знает) буквы. До тех пор пока он слышит слово хотя бы внутренним слухом, он ни в чем не сомневается. Чтобы понять, что здесь есть орфограмма, ученика должно что-то насторожить, побудить к поиску. Здесь и нужны опознавательные признаки орфограмм, помимо предполагаемого несовпадения звука и буквы.

В процессе самостоятельного письма (сочинения) или письма под диктовку ученик сам должен на основании внутреннего, воображаемого слуха обнаружить орфограмму. Как срабатывает этот внутренний слух, пока не вполне ясно.

Когда неопытный, неподготовленный человек, в нашем случае – младший школьник, пишет услышанное (продиктованное) слово *сад*, то последний звук этого слова не вызывает в нем никаких сомнений: он слышит звук [т]. В слове *сбежал* он слышит первый звук [з]. Оказывается, что первый опознавательный признак орфограмм неприменим в самостоятельном письме. Но он весьма эффективен в процессе тренировок, в ходе анализа написанного (напечатанного) текста, комментирования.

Второй опознавательный признак – это звуки и сочетания звуков, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами и, следовательно, создают опасность ошибок. Нужно научить школьников замечать в словах такие «опасные» места: *а/о, е/и* среди гласных, согласные парные *б/п, з/к, в/ф, д/т, з/с, ж/ш*, а также сочетания согласных *стн/сн, здн/зн*, сочетания *нч* и *нщ*, сочетания *жи, ши* и пр. Постепенно у детей вырабатываются автоматизированные реакции на эти звуки, сочетания, и это становится основой орфографической зоркости.

Постепенно к данному перечню добавляется позиция слитно/раздельно, предлог/приставка, окончания слов (падежные, личные и пр.), шипящие в абсолютном конце слов, стыки морфем, особенно приставки и корня. Объектом внимания становятся сами морфемы – приставки, корни, окончания, интерфиксы (соединительные гласные в сложных словах), постфикс *-ся (-сь)* у глаголов.

Эти три группы опознавательных признаков носят общий характер. Но есть и частные признаки, обслуживающие определенное правило, определенный тип орфограмм. Так, для орфограммы «Заглавная/строчная буква» опознавательный признак – первая буква имени существительного, первое слово в предложении.

Название орфографической темы	Признаки, распознаваемые школьниками
Правописание гласных в слабых позициях. Принципы: морфологический, фонологический	Три признака: безударность; гласные <i>а, о, е, и</i> ; место в слове – приставка, корень, окончание
Раздельное написание предлогов, слитное – приставок. Принцип дифференциации морфологический	Два признака: наличие предлога/приставки; часть речи: существительное, глагол, местоимение

Подобным образом могут быть смоделированы опознавательные признаки и других типов орфограмм, связанных с другими темами по грамматике и орфографии и встречающихся в практике школьников. Для ориентирования в орфограммах, для их обнаруживания и проверки надо знать:

- а) природу данного явления, т. е. принцип, лежащий в его основе;
- б) опознавательные признаки орфограмм данного типа;
- в) какие знания и умения необходимы школьнику для проверки – решения грамматико-орфографической задачи.

Все это должен знать учитель для правильного ориентирования учащегося, выполняющего орфографическое действие по пунктам б) и в).

Правила правописания

Практическая работа учащихся над орфограммами опирается на правила. Она эффективна лишь в том случае, когда правило применяется быстро и точно: малейшая неточность, всякое промедление приводят к сшибкам. Орфографические правила могут успешно применяться лишь на основе определенного уровня владения фонетикой, грамматикой, словарем, ибо орфографический навык – составная часть языковых умений, речевой деятельности. Ор-

фографический материал в учебниках переплетается, срастается с грамматическим.

В начальных классах используются следующие типы орфографических правил:

а) указание (требование) или запрещение: оно не ведет к рассуждению, сложному действию, например правописание *жи, ши, ча, ща, чу, шу*;

б) указание для выбора на основе смысла написания из двух или нескольких вариантов, например; «Имена, фамилии, названия рек, городов и пр. пишутся с большой буквы». Действие ученика по такому правилу может быть представлено в виде алгоритма: 1-й шаг: прочитайте предложение. О ком, о чем в нем говорится? 2-й шаг: назвать собственное имя; 3-й шаг: выбрать нужную букву – прописную или строчную;

в) правило – указание для наблюдений над языком, например: «Общая часть родственных слов, или корень, пишется одинаково». Пример алгоритма: 1-й шаг: подобрать несколько родственных слов к проверяемому; 2-й шаг: выделить корень во всех словах; 3-й шаг: сравнить; 4-й шаг: найти орфограмму, если она есть; 5-й шаг: проверить орфограмму по сильной позиции фонемы; 5-й шаг: сделать вывод о написании;

г) грамматические правила, приводящие ученика к правильному написанию. Они не дают орфографических указаний, но подводят ученика к выводу. Пример: «Правила склонения имен существительных», их алгоритм; 1-й шаг: определить тип склонения проверяемого существительного; 2-й шаг: определить падеж, число; 3-й шаг: выделить окончание; 4-й шаг: определить, есть ли в нем орфограмма или безударный гласный звук; 5-й шаг: проверить окончание по таблице всех трех склонений. Написать, проговорить, включить в предложение.

Известен другой вариант проверки – без таблицы склонений: после 4-го шага подобрать другое имя существительное того же склонения, в том же падеже и числе, где гласный стоит в сильной позиции, и написать безударное окончание так, как в ударяемом;

д) правило – предписание к процедуре проверки. В сущности, в этом случае правило принимает форму алгоритма. Пример: «Проверка безударных личных окончаний глаголов I и II спряжений в настоящем и будущем времени *читать* и *строить*». 1-й шаг: образовать форму настоящего времени: *ты читаешь, ты строишь* (можно взять и другое какое-нибудь лицо: *они читают, они строят*); 2-й шаг: убедиться, что окончание безударное, иначе проверять не нужно; 3-й шаг: если безударное, надо узнать, какого оно спряжения: I или II. Для этого убедиться, не входят ли проверяемые глаголы в число 7 исключений на *-еть* в инфинитиве (*смотреть, видеть, зависеть, ненавидеть, обидеть, терпеть, вращать*) и 4 – на *-ать* (*слышать, дышать, держать, знать*). Если проверяемые глаголы – исключения, то проверка окончена: эти глаголы имеют в окончаниях *и* и *я*. Но если проверяемые глаголы не являются исключениями, то продолжается выяснение: к I или II спряжению они относятся. В современных учебниках дан способ проверки по инфинитиву (см. учебник русского языка).

Если будет установлено, к какому спряжению относится проверяемый глагол, то по таблице личных окончаний выбирается нужное окончание: *-ешь, -ем, -ет, -ете, -ут (-ют)* или *-ишь, -ит, -им, -ите, -ат (-ят)*.

Естественно, что правило с усложненным алгоритмом усваивается труднее, с простым – легче. Многие правила и их алгоритмы могут быть выведены самими учащимися (кроме первой группы): употребление заглавной буквы в роли сигнала начала предложения; ее же – для различения собственных имен; проверка безударных гласных и ее варианты (например, вариант с двумя безударными гласными – *зеленеет*); проверка звонких/глухих согласных на стыке морфем: приставки и корня, корня и суффикса; употребление *ъ* в середине

слова и пр. К выводу («изобретению») правил школьников подводит языковой анализ написанного или произносимого текста, сравнения и сопоставления. Так, правила проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных в корнях слов формируются постепенно, как бы ступенчато, еще в I классе, где встречаются случаи *оса – осы, сосна – сосны, коса – косы, трава – травка, сад – сады, садовник*. В I классе проверка проводится на фонемной основе, пока без выделения корня. На втором году обучения, усвоив понятия корня слова, других морфем, на основе новых наблюдений выводится правило единообразия корня в родственных словах, затем – приставки и т. д. Наконец, обобщенное правило: вывод о едином способе проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных в любых морфемах.

На 3-м и 4-м годах обучения многое усложняется: школа вынуждена знакомить детей с простейшими случаями исторических чередований (*день – дня, ухо – уши*), вводится проверка слов с двумя безударными гласными, проверка слабых позиций фонем в формах склонения и спряжения, построение алгоритмов к этим усложненным случаям.

Вывод правила и построение алгоритма обычно проходят три ступени:

- а) осознание цели проверки: что проверяется и почему, зачем;
- б) грамматическое (фонематическое, семантическое) ориентирование, моделирование проверки;
- в) операционная ступень: решение грамматико-орфографической задачи по алгоритму.

Работа с орфографическими правилами способствует умственному развитию учащихся: она требует постоянного анализа и синтеза, сопоставлений и противопоставлений, обобщения и конкретизации, рассуждений и доказательств. Школьники овладевают упорядоченными, правилосообразными действиями, постепенно переходят к сокращенным, «свернутым» умственным действиям.

Мотивация орфографической работы

Чем взрослее школьник, тем более он руководствуется далекими целями учения: в частности, старшеклассники связывают правописание с перспективой успешно закончить школу, поступить в вуз, в колледж, быть культурным человеком, обеспечить себе профессиональный успех.

Младшие школьники могут осознавать и далекие цели, но эти перспективы не играют решающей роли. Начальная школа обращается к ближним целям, конкретным и реальным, понятным детям. Орфография по своему содержанию малопривлекательна, усваивается нелегко, многим детям приносит настоящее горе. Из-за боязни ошибок школьник теряет веру в себя, неприязнь к правописанию переносит на весь учебный предмет – родной язык.

Мотивация орфографической работы реализуется через:

- а) возбуждение и развитие познавательных интересов посредством поощрения, увлечения, понимания логики правописания, его системы;
- б) использование занимательных материалов, соревнование, применение игровых приемов, конкурсов, викторин, олимпиад, выставок и пр.;
- в) отбор дидактического материала – яркого, высокохудожественного, разнообразного, интересного детям;
- г) повышение уровня самостоятельности и активности школьников в учебном процессе, поисковых методик, самоконтроля и самооценки, чтобы дети видели свои успехи;

д) высокий уровень педагогического такта в системе контроля и оценки знаний и умений учащихся. Последнее условие предполагает чутье учителя в отношении тех ошибок, которые выходят за рамки изученных детьми правил орфографии.

Орфографической работе придают смысл в глазах учащихся сочинение и другие виды самостоятельного письма, используемые в жизни: письмо, объявление, заявление, статья в газете, учебные записи, изготовление наглядных пособий, монтажей, выставок и пр.

Игры, яркие запоминающиеся тексты – пословицы, поэтические отрывки, загадки, афоризмы, юморески, систематическое использование этих средств повышают эмоциональный уровень работы учащихся, снимают напряженность, предупреждают утомление. Очень полезны в этом смысле словари и справочники для начальной школы.

Выразительное чтение, работа над дикцией, над интонациями, над голосом способствуют культуре речи, создают атмосферу высокой требовательности к устной и письменной речи школьников. Существенно повышают интерес к изучению языка кружки, утренники, встречи с писателями, журналистами, артистами, учеными, учителями старших классов, старшими учащимися.

Мотивацию повышает и выбор методов: высоко ценится с этой точки зрения эвристическая методика, поисковая, исследовательская, творческая деятельность учащихся, применение моделирования, диагностики причин ошибок, прогнозирование в области грамотности, программирование, компьютерная поддержка их орфографической работы. Способствует мотивации работа в предметных кабинетах русского языка и литературы, на экскурсиях по топонимике, изучению диалектов, исторических памятников, наконец, знакомство с древними текстами на старославянском языке. Невозможно переоценить роль изучения иностранных языков, что дает возможность сравнения на уровне лексики, фонетики, орфографии, а иногда позволяет применить методику переводов – устных и письменных. Двуязычие помогает глубже понять родной язык, такие написания, как *вагон, линия, машина* и т. п.

Дидактический материал – тексты, предложения, сочетания слов, слова – подбирается образцовый с точки зрения культуры речи, интересный по содержанию, насыщенный орфограммами. Объем дидактических единиц должен превышать размер орфографического поля для орфограмм изучаемого или проверяемого типа. Орфограммы должны предлагаться учащимся в доступных вариантах, с учетом возможностей детей (например, в подборе проверочного слова). Так, ошибка «зема» грубая даже для I класса; ошибка типа «показалось» менее груба (II–IV классы), так как в проверочном слове *кажется* – чередование *з/ж*; ошибка типа «очеровательный» в I классе не засчитывается вовсе (но исправляется!), в дальнейшем считается негрубой, так как этимология слова трудна для младших школьников (*чары*).

У детей не должно быть сомнений в справедливости оценки. Письменные и устные замечания учителя об ошибках должны быть краткими и ясными, не унижающими достоинства ученика.

Ступени формирования умений по орфографии

Умение – это вид опыта личности, этап овладения новым способом деятельности: оно формируется на основе теории, правила, инструкции, а также на основе подражания по принципу «делай, как я». Закрепленное, автоматизированное умение принято называть навыком, что особенно важно для правописания. Процесс формирования орфографических

умений и навыков проходит следующие этапы:

1. М о т и в а ц и о н н ы й э т а п : потребность письменного изложения мысли.
2. Жизненная (учебная) ситуация порождает потребность проверять написание слов, сочетаний, конкретнее – проверять орфограммы. Осознавая мотивы предстоящего действия, школьник ставит цель, осознает задачу (м о т и в а ц и о н н ы й э т а п).
3. Поиск способа решения задачи: грамматическое обоснование, опора на правила (правило), осознание алгоритма (о р и е н т и р о в о ч н ы й э т а п).
4. Составление алгоритма для данного случая (плана, последовательности действий), проверка орфограммы по ступеням алгоритма («по шагам») (о п е р а ц и о н н ы й , и с - п о л н и т е л ь с к и й э т а п).
5. Повторное, многократное выполнение действия по правилу (по алгоритму) в измененных условиях и вариантах, с постепенным нарастанием трудности, с постепенным «свертыванием» алгоритма, его сокращением, с ускорением действия (тот же о п е р а ц и о н н ы й , и с п о л н и т е л ь с к и й э т а п).
6. Появление элементов автоматизма, дальнейшее «свертывание» алгоритма, усиление автоматизма в результате тренинга, упражнения.
7. Достижение более или менее полного автоматизма; самоконтроль, самопроверка, укрепление безошибочного письма. Постепенный отказ от употребления правил с операционными целями: они применяются с целью самоконтроля (к о н т р о л ь н о - о ц е н о ч н ы й , с а м о о ц е н о ч н ы й , э т а п).
8. Свободное автоматизированное письмо в различных ситуациях жизни. Все внимание сосредоточивается на содержании того, что пишется. Правила выполняют как бы резервную функцию с переходом в нужный момент к функции контроля и корректировки.

Так моделируется процесс формирования орфографического умения и его постепенное перерастание в автоматизированное действие, в навык: мотив, цель → грамматико-орфографическое ориентирование, определение типа орфограммы → построение алгоритма → действие по алгоритму → повторные действия при «свертывании» алгоритма → появление признаков автоматизма → максимальное «свертывание» алгоритма → самопроверка и самооценка → автоматизм правильного письма. Весь показанный здесь процесс лишь отчасти вмещается в рамки начального обучения, тем более что появляются все новые типы орфограмм и правила их проверки. Какого уровня автоматизма дети достигают в начальных классах в начертании букв, их соединении, в написании частотных слов, часто употребляемых сочетаний, в написании легко проверяемых слов типа *вода, луг, машина, далеко, город*, в раздельном написании предлогов и т. п.? Но даже знакомые слова дети пишут, комментируя или проговаривая их про себя: *бежит – бе-гает, мааа-ииии-наа*.

Элементы автоматизма появляются уже в начальных классах, и не только на основе правил, но по неосознанной интуиции, формируемой общей культурно-речевой средой, которая влияет на ребенка. Однако строить обучение с надеждой на интуицию весьма рискованно: она формируется, по некоторым данным, лишь у отдельных детей. При переоценке языковой интуиции мы рискуем получить письмо по догадке, а она редко превышает 50% вероятности ошибки. К сожалению, пока нет методов диагностики, еще не научились заранее выявлять потенциальных грамотеев, не нуждающихся в правилах.

Человек, прочно овладевший навыком правописания, может забыть правила, они ему больше не нужны. Ведь письмо – вид речевой деятельности, цель письма – передача мысли.

Необходимость сознательных усилий, направленных на правописание, мешает обдумывать содержание текста, выбирать слова, строить предложения. Но даже на высших ступенях автоматизма письма контроль сознания не исключается.

Речевой слух

Речевой, или фонематический, слух – это готовность человека к анализу и синтезу звуков речи, он формируется в дошкольном возрасте и выполняет смыслообразительную функцию: *ел – ель, стол – стул, дом – дам*. Эту функцию фонем обеспечивает хорошая дикция говорящего, артикуляция звуков. Обучение чтению и письму перестраивает механизм фонематического слуха: дети соотносят звук (точнее, фонему) с буквой, и у них формируются звукобуквенные образы (эталон) слов.

С начала орфографической работы в школе в механизме фонематического слуха появляются новый аспект и новая функция: способность «слышать», угадывать фонему даже в ее слабой позиции, проверять на основе сопоставлений по аналогии с родственными словами. В момент письма слова [сат] в памяти пишущего звучит *сады*, речевое чутье подсказывает ему правильное написание.

Как же возникает фонематический слух? На основе аудирования и говорения; его развитию способствует хорошая речевая среда, фонетический, звукобуквенный анализ слов, морфемный анализ, артикулирование звуков, развитие дикции, усвоение орфоэпии, упражнения в словообразовании и словоизменении.

Речевой слух есть компонент общего языкового развития личности, ему способствуют обогащение и активизация словаря, совершенствование механизмов говорения, аудирования, письма, чтения, аналитический подход к любым языковым явлениям, самоконтроль.

Иногда высказывается мнение, будто орфоэпическое, литературное произношение мешает орфографии, в частности формированию фонематического слуха (произносим [што], а пишем *что*, [и^сво́] – *его*). К сожалению, понятие «орфоэпия» не дается в начальных классах, но сам факт расхождения письма и произношения детям понятен: в момент письма нужно сопоставить эти варианты.

Развивающийся речевой слух способствует развитию и орфографической зоркости. Напомним, что несовпадение письменного и звучащего вариантов слова – это один из опознавательных признаков орфограмм.

Семантическая работа в усвоении правописания

Современная методика отрицает формально-графический, механический характер навыка правописания. Требуется понимание того, что пишешь. Наиболее зависят от семантики дифференцирующие написания типа: *Орел* и *орел*, *не счастье*, а *сплошное несчастье*; *грибной суп* – *гребной клуб*; *грусть-тоска меня съедает* – *Мальчики нашли огромный груздь под елью* и пр.

Ясное и точное значение слова, обнаруживающееся, как правило, в предложении, в тексте, необходимо пишущему для морфемного анализа, для определения части речи, формы ее склонения или спряжения, понимания связей между словами. Поэтому методика рекомендует по возможности опираться на тексты, на литературу. Важно также строить обучение на

безошибочных написаниях. В XIX в. какография отрицалась. В последние годы она допускается, но лишь как прием самопроверки, самоконтроля или взаимопроверки, т. е. с установкой на поиск ошибок, на их исправление. При такой установке снижается опасность запоминания неправильных графических образов слов.

Установлено, что существенную роль в обучении правильному письму играет каллиграфия, приучающая к аккуратности, вниманию, сосредоточенности, неторопливости, к осознанию каждой буквы в слове.

Глава 4. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ

Выбор методов

Согласно традиции, в начальных классах сложились три направления в обучении правописанию (орфографии и пунктуации); они опираются на определенные закономерности и порождают свои направления и методы. Модель:

Закономерности	Направления	Группы методов
Правила графики и орфографии	Обозначение фонем буквами	Фонемный и буквенный анализ и синтез
Механизмы памяти	Запоминание, заучивание	Имитативные
Законы рассуждения и доказательства	Опора на теорию, на грамматику	Метод решения грамматико-орфографических задач

Эти три направления и соответствующие им методы применяются параллельно, как бы накладываются друг на друга и поддерживают друг друга, но третье направление по мере накопления грамматико-орфографических знаний занимает все большее место и к концу начальной школы становится основным.

Выше была дана типология методов, в основе которых – критерий степени познавательной активности учащихся: догматические – репродуктивные – объяснительно-иллюстративные – продуктивные – частично-поисковое – проблемные – исследовательские. Приведенные здесь методы могут быть соотнесены с этой градацией общедидактических методов. Имитативный метод предполагает по преимуществу репродуктивную деятельность учащихся, методы анализа и синтеза языковых структур предполагают повышение познавательной активности обучаемых, а метод решения грамматико-орфографических задач в основном совпадает с поисковыми, проблемными и даже исследовательскими методами. Во всех трех группах методов важное место принадлежит тренировке, без чего невозможно достичь прочности орфографического навыка.

Выбор метода (этого ключа к оптимизации процесса обучения) зависит:

- а) от особенностей орфографического материала, от типов орфограмм;
- б) возрастных особенностей, возможностей учащихся, их языковой подготовки, от

изученного материала по курсу русского языка;

в) психологических условий – возможности опоры на зрительный, слуховой, логический, мыслительный, фактор.

Сам выбор метода состоит в том, чтобы обоснованно определить главный, ведущий метод и приемы для разных разделов и тем курса. Так, на ранних ступенях, когда еще нет достаточной грамматической основы, а фонетические (фонологические) сведения уже имеются, преобладает метод соотнесения буквы и звука, на основе звукобуквенного анализа.

Анализ морфологического, морфемного состава слов необходим при усвоении правописания корня, приставок, окончаний, суффиксов. В этом отношении полезно знакомить детей с простейшими моделями словообразования, давать доступные этимологические справки.

Без понимания синтаксических связей в предложении между словами невозможно работать над правописанием падежных окончаний склоняемых частей речи, над окончаниями глаголов и пр.

Зрительное запоминание играет важную роль в усвоении непроверяемых слов, слов с трудной этимологией, а также при больших расхождениях между звуковым и буквенным составами слов.

Не следует отказываться и от таких факторов усвоения орфографии, как соотнесение звукового и графического образов: диктант, списывание, проговаривание вслух или про себя (кинестезическое запоминание). Необходимо много писать – для тренировки, выработки легкости и свободы при письме, для развития скорописи.

Языковой анализ и синтез

Этот метод относится не только к орфографии, но ко всем разделам методики русского языка. В данном случае он обеспечивает сознательно-языковую основу орфографии, он же выполняет и свою первичную функцию – исследовательскую. Виды и приемы **я з ы к о в о - г о а н а л и з а**, используемые в правописании:

а) **з в у к о б у к в е н н ы й** (фонетико-графический) анализ слов, их сочетаний, ведущий вид анализа в I классе, применяется и в последующих классах, особенно ценен в работе со словами, правописание которых существенно расходится с произношением;

б) **с л о г о в о й** и **а к ц е н т о л о г и ч е с к и й** анализ, выделение ударяемых и безударных слогов, применяется при проверке безударных гласных, при переносе слов со строки на строку;

в) **с е м а н т и ч е с к и й** анализ, т. е. выяснение прямых и переносных значений слов и оборотов речи, многозначности, оттенков, коннотаций;

г) **с л о в о о б р а з о в а т е л ь н ы й**, **м о р ф е м н ы й** и **э т и м о л о г и ч е с к и й** анализ (в доступных случаях, разумеется), применяется при изучении преимущественно правописания корней слов;

д) **м о р ф о л о г и ч е с к и й** анализ – определение частей речи и их форм, типов склонения, спряжения, применяется при усвоении правописания падежных и личных окончаний, при различении предлогов и приставок и пр.;

е) **с и н т а к с и ч е с к и й** анализ – выделение предложений из текста, установление связей между словами в предложении, различение членов предложения, применяется при изучении пунктуации, способствует проверке правописания падежных и личных окончаний,

предлогов и пр.

Одним из видов анализа является орфографический и пунктуационный разбор, т. е. обнаруживание орфограмм и пунктограмм, их квалификация и комментирование, т. е. указание способов проверки. (См. также подраздел «Грамматико-орфографическое комментирование».)

Языковой синтез тесно связан с анализом; его виды и приемы:

а) синтез на уровне звуков и букв, т. е. составление слогов и слов из фонетических и графических единиц, звукослияние в слоге и в слове, составление слов и их сочетаний из букв разрезной азбуки на наборном полотне, запись слов на доске и в тетрадах;

б) первые попытки словообразования: синтез слов по образцу, на основе аналогии, по простейшим моделям, с заданными корнем, суффиксом, приставкой;

в) синтез на уровне формообразования – склонение и спряжение, запись полученных форм, связывание их с другими словами;

г) синтез синтаксических конструкций: словосочетаний и предложений, обеспечение связи слов, согласование и управление, передача мысли говорящего или пишущего, пунктуация;

д) построение компонентов текста (абзац, ССЦ, обеспечение связей между предложениями, пунктуация).

Синтез предложений и текста – это применение (закрепление) всего комплекса умений и в устной, и в письменной речи: выражение мысли в акустическом или графическом коде, интонации, графика, орфография, каллиграфия. Синтез в области орфографии – это проверка текста, слова и написание по результатам проверки.

Анализ и синтез переплетаются, сливаются: так, в изложении мысли (в сочинении) идет синтез мысли, языковой синтез на уровне внутренней речи, затем мысленный анализ – выделение орфограмм, затем снова синтез – в уме и графический, т. е. запись, написание.

В слуховом диктанте текст воспринимается синтетически, в акустическом коде; мысленно анализируется и одновременно перекодируется на графический код, выделяются орфограммы – опять анализ; орфограммы проверяются; текст вновь синтезируется и фиксируется в графическом коде.

Самоконтроль, самопроверка – смысловой синтез (мысленный) и одновременный анализ с установкой на орфографию.

Запоминание

Известно запоминание произвольное – на основе волевого акта, запоминание осознанное и произвольное. В начальных классах принято ориентироваться на первое; второе развивается, во-первых, на основе первого, во-вторых, в процессе упражнений, в процессе всех видов письма. Одновременно развивается прочность памяти и ее готовность к моментальному воспроизведению необходимого материала.

Хорошая память – залог успеха. Любая недооценка памяти, умения запоминать и воспроизводить, может принести немалый вред, особенно в начальных классах, где у детей еще мало знаний и опыта, позволяющих строить сложные цепи рассуждения, т. е. решать грамматико-орфографические задачи, делать самостоятельные выводы. Тем более что в русской орфографии немало такого, что может быть усвоено только запоминанием.

Запоминание – это психологическая основа имитационного метода, в рамках которого применяются следующие приемы:

а) установка на зрительное запоминание параллельно с воображаемым «проговариванием» про себя, мысленно, или же вслух: в последнем случае дополнительно включается и кинестезическая, и слуховая память;

б) установка на правильное, безошибочное письмо, на создание в памяти только одного «образа слова» – правильного; при ошибочном написании в памяти остаются два «образа слова», поэтому имитационный метод отвергает какографию (см. выше);

в) использование различного рода словарей: списков «словарных» слов в учебнике, плакатов с перечнем «трудных» слов, «Орфографических словариков» в виде отдельной книжки с алфавитным порядком слов (в настоящее время школа имеет несколько таких словарей – П. А. Грушникова, А. А. Бондаренко, Е. Н. Леоновича), других словариков – толковых, синонимических, словообразовательных; составление собственных ученических словариков;

г) зрительные диктанты, различные виды письма по памяти и самодиктанты, различные виды списывания, особенно осложненные аналитико-синтетическими и другими дополнительными заданиями;

д) использование картин, наглядных пособий, таблиц, схем, словообразовательных моделей;

е) запоминание морфемного состава слов (как непроверяемых, так и проверяемых), словообразовательных гнезд, словосочетаний, целых предложений (пословиц, афоризмов, загадок, цитат, стихотворений, прозаических отрывков); выразительная речь, чтение, импровизация – все то, что формирует внутреннее чувство языка, языковую интуицию. Последняя впоследствии обеспечит автоматизированный навык безошибочного письма.

Не следует противопоставлять запоминание методам сознательного усвоения орфографии. Запоминание уместно при усвоении отнюдь не одних только непроверяемых написаний. Оно уместно при написании приставок: их немного, они легко запоминаются; некоторых суффиксов: *-ан-*, *-ян-*, *-ин-* и др.; корней с чередованиями и т. п. Осторожнее следует относиться к запоминанию окончаний – падежных, личных, имеющих в своем составе безударные гласные: здесь запоминание должно быть направлено на способ проверки, т. е. на правило. Не рекомендуется также запоминание при употреблении заглавных букв и других дифференцирующих написаний, при переносе слов, в случаях слитного и раздельного написания слов.

Решение грамматико-орфографических задач

Значение этого метода возрастает от I к IV классу. Он более других способствует развитию мыслительных операций как один из поисковых, проблемных методов: требует умения увидеть проблему, понять ее, поставить цель, составить план решения – алгоритм (или выбрать из числа составлявшихся ранее), выполнить все «шаги» решения, сделать вывод, произвести самопроверку.

Решение грамматико-орфографических задач тесно связано с языковым анализом и синтезом, опирается на знание языковой теории – грамматики, словообразования, фонетики, морфемики, лексикологии, на общее языковое развитие школьника, на понимание значений

языковых единиц и смысла текста. Сами задачи имеют широкую шкалу сложности, в которой заложены возможности повышения познавательной активности и самостоятельности школьников.

Что такое учебная задача? Это цель познавательной деятельности: она всегда содержит вопрос (задание, цель – определяющую часть задачи), данные, на которые можно опереться в ее решении, условия выполнения, предполагает порядок выполнения (план решения, или алгоритм), который, как правило, должен найти решающий задачу ученик, и предполагает результат решения – ответ. Перед учеником еще стоит необходимость проверки решения: способ проверки – это как бы новая задача, подчас нелегкая. Итак: вопрос – данные условия – порядок решения – ответ – его проверка. Общий метод решения грамматико-орфографических задач может быть применен ко всем типам задач, но порядок решения разный. Кроме того, отличие грамматико-орфографической задачи от математической (см. учебник математики) в том, что в последней задача уже дана, первые два элемента ученику даны в готовом виде, а в орфографии дан только текст, в котором сам ученик должен найти и объект задачи (орфограмму, пунктограмму), и определить ее тип, и поставить цель, и выделить данные для решения; далее – так, как в математике: разобраться в условиях задачи, составить план решения, выполнить само действие, получить ответ, проверить его. Трудность еще и в том, что на уроке математики решаются 2–3 задачи, ученику дается время для рассуждений, тогда как на уроке русского языка ученик должен решить по меньшей мере 20–30 задач, и дополнительного времени на их решение нет, они должны быть решены в процессе письма.

Рассмотрим составные элементы задачи и «шаги» ее решения. Ситуация – диктант; ученик на основе своей орфографической зоркости задержал свое внимание на слове *часы*. Вот ступени решения:

1. В о п р о с , т. е. осознание цели того, что должно быть получено. Так, для проверки слова *ч..сы* [ч'и'сЫ] задача – это выяснение того, какую букву следует писать после *ч* для обозначения гласного звука, т. е. определить фонему по ее сильной позиции в родственных словах.

2. У с л о в и я : отсутствие ударения, т. е. слабая позиция для гласного. Важно определить место безударного гласного: в корне слова.

Напомним, что и цель, и условия никем заранее не даны (как это бывает при списывании с пропущенными буквами): ученик их определяет сам.

3. П о р я д о к в ы п о л н е н и я : выделение безударного гласного, определение его места в морфеме, подбор проверочных слов, сравнение корня проверочных слов с корнем проверяемого слова.

4. В ы в о д или ответ на вопрос задачи: проверка подтвердила, что в слове *ч..сы* следует писать букву *а* – *часы*.

Возможная проверка: по словарям, с помощью учителя.

Решая грамматико-орфографическую задачу, школьник должен:

- увидеть орфограмму и осознать ее как задачу;
- определить ее тип: проверяемая или нет, к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить правило;
- определить способ проверки в общем виде в зависимости от типа орфограммы;
- определить «шаги» решения и их последовательность, т. е. составить или вспом-

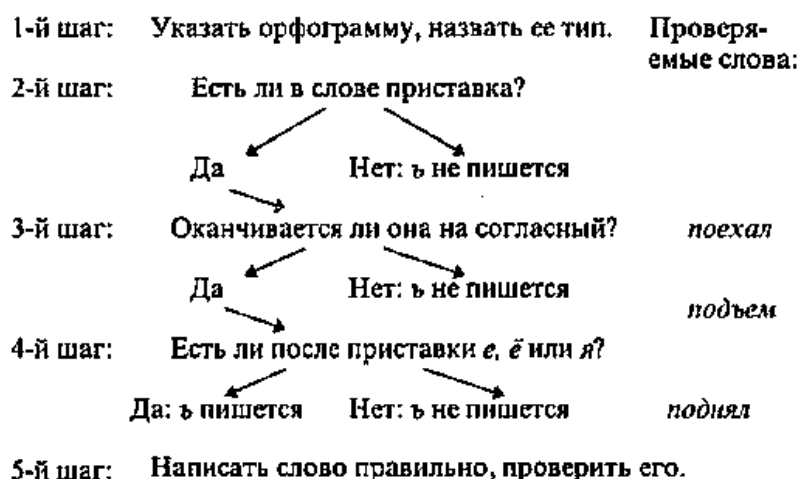
нить алгоритм решения задачи конкретно;

- решить задачу, т. е. выполнить действие по «шагам», не пропустив ни одного и не сделав ошибки;
- сделать вывод о правильном написании;
- написать без ошибки, аккуратно, соблюдая требования каллиграфии;
- не потерять при этом общего смысла, содержания того текста, который он записывает под диктовку; соблюсти это требование труднее, если он пишет сочинение, т. е. самостоятельно составляет весь текст.

Все эти действия очень сложны для 7–9-летнего ребенка. Тем не менее идеи моделирования и алгоритмизации все более проникают в технологию правописания, в практику даже начальной школы. В помощь учащимся создаются памятки (т. е., в сущности, те же алгоритмы, доступно изложенные), указания в виде плакатов, таблиц и схем.

Алгоритмы

Алгоритм – это точное и легко понимаемое описание (или предписание) выполняемого шаг за шагом решения задачи определенного типа. При точном соблюдении всех «шагов» алгоритм приводит к правильному решению задачи. Примеры алгоритмов уже встречались выше; рассмотрим алгоритмы подробнее:



Такой тип орфографического алгоритма разработан Л. Н. Ландой и А. И. Власенковым в 1965–1966 гг.

Рассуждение по шагам алгоритма (слова *подъем*, *поехал*, *поднял*): 1-й шаг: в слове *подъем* орфограмма на употребление ь, 2-й шаг: в слове *подъем* есть приставка *под-*, 3-й шаг: приставка *под-* оканчивается на согласный, 4-й шаг: после приставки – гласная буква *е*. Значит, пишется ь по правилу его употребления (правило русской графики).

1-й шаг: по произношению в слове *поехал* слышится [jэ]. Орфограмма на употребление ь. 2-й шаг: в этом слове есть приставка *по-*. 3-й шаг: но она оканчивается не на согласный, а на гласный *о*. Следовательно, ь не пишется. (4-й шаг не нужен, задача решена.)

1-й шаг: проверим, нет ли в слове *поднял* твердого знака. 2-й шаг: в проверяемом слове есть приставка *под-*. Продолжим проверку. 3-й шаг: приставка *под-* оканчивается на согласный. Продолжим проверку. 4-й шаг: после приставки нет гласных *е*, *ё*, *я*, есть согласный *н*. Следовательно, ь не пишется.

Такое подробное рассуждение необходимо лишь на начальных этапах овладения алгоритмом, затем оно постепенно сокращается, «свертывается», что будет показано ниже. Алгоритмы проверки орфограмм других типов можно найти в методической литературе (см.: Львов М. Р. Правописание в начальных классах. 2-е изд. М., 1998).

Далеко не все правила орфографии и пунктуации легко поддаются алгоритмизации: по некоторым из них алгоритм оказывается слишком простым (*жи, ши, ча, ща, чу, шу*), в иных случаях – слишком сложным, например проверка безударных личных окончаний глаголов I и II спряжений. Требуется до 10 шагов, что превышает возможности школьника IV класса, ибо объем его оперативной памяти не превышает 2–5 единиц.

В начале изучения орфографической темы, когда применение правила находится на начальной стадии, следует добиваться от учащихся полных рассуждений по всем «шагам» алгоритма, даже если они кажутся избыточными. Но в дальнейшем, по мере безошибочного овладения действием по алгоритму и заметной учителю постепенной автоматизации действий ученика, необходимость полного воспроизведения общего способа решения грамматико-орфографической задачи отпадает: умение работать по полному алгоритму должно сохраняться для самоконтроля, на случай необходимости.

Ступени сжатия алгоритма

По мере овладения проверкой орфограмм определенного типа вступают в действие ступени свертывания алгоритма: 1-я ступень – полное рассуждение по каждому «шагу», без сокращений, с произношением полных предложений; 2-я ступень – частичное сжатие, допускаются неполные предложения; 3-я ступень – максимальное сжатие. Приводятся примеры сжатия алгоритмов.

Пример: *А по двору метелица ковром шелковым стелется* (С. Есенин). Проверяем орфограмму – слитное или раздельное написание *по двору*. Суть задачи: выяснение, является ли *по* предлогом – в этом случае писать следует раздельно, или же *по-* – приставка и ее следует писать слитно. Как известно, правило построено на лингвистическом эксперименте: учащийся должен попытаться расширить предложение, ввести между предполагаемым предлогом и именем существительным *двору* какое-либо прилагательное. Как видим, решение опирается на языковую интуицию, на чутье языка. Главный «шаг» – подстановка имени прилагательного: *по широкому двору*. Лингвистический эксперимент дал положительный результат: прилагательное здесь уместно, вставить его можно, смысл предложения при этом не теряется, не искажается. Шаги алгоритма:

1. Обнаружение орфограммы и ее квалификация.
 2. Выбор способа проверки; возможны и другие способы: *двору* – имя существительное, в дательном падеже, предлог *по* участвует в образовании падежной формы. Этот способ проверки требует глубокого грамматического анализа. Но предположим, что ученик выбрал более простой способ проверки.
 3. Лингвистический эксперимент: между *по* и словом *двору* вводится имя прилагательное.
 4. Написание как итог решения задачи: *по двору*.
 5. Дополнительная проверка вторым способом, с целью контроля.
- Задача решена: ученик пишет и проверяет себя.

Ступени сжатия:

1-я ступень: *по двору*. *По* – предлог или приставка? *По широкому двору* – вставить прилагательное можно, значит, *по* – предлог, пишем раздельно. (Дополнительная проверка не обязательна.)

2-я ступень: *по двору*, *по* – предлог? *По широкому двору*, значит, *по* – предлог, пишем раздельно.

На 2-й ступени сжатие алгоритма становится почти моментальным. Действие сведено к перечню основного, оно почти автоматически. Дальнейшее сокращение уже не позволяет рассматривать его как решение задачи. Процесс решения синтезирован.

Если все же выделить еще 3-ю ступень сжатия, ее условно можно было бы изобразить так: *по двору* – предлог – раздельно. Здесь срабатывает интуиция, орфографическое (или языковое) чутье.

Собственно, к этому и стремится учитель: не прибегать ни к правилу, ни алгоритму, писать безошибочно, полностью овладеть грамотным письмом. Правила приберечь лишь для самоконтроля в трудных случаях.

Но нельзя забывать и того, что поспешное, преждевременное сжатие приводит к ошибкам и, следовательно, к разрушению формирующегося навыка.

Нельзя забывать и того, что темпы перехода к сжатию у детей не одинаковы: немало детей, которым следует разрешать ускоренное сжатие алгоритма.

Виды упражнений в правописании

Поскольку обучение правописанию имеет цель формирование навыка, автоматизма, то в системе обучения ему отводится более половины времени, и до 80% площади в учебниках затрачивается на упражнения разнообразных видов. Как правило, эти упражнения предусматривают не только практическое действие – письмо, но и умственные действия в соответствии с грамматической теорией и орфографическими правилами.

Упражнения могут быть и устными (комментирование напечатанного или написанного текста, проговаривание слов, выразительное чтение текста для работы над пунктуацией и пр.), но письменные упражнения преобладают.

Письмо подразделяется, в первую очередь, на естественное, самостоятельное, т. е. на выражение своей мысли и ее запись (сочинение, изложение, творческие и свободные диктанты, письма, деловые бумаги): в них правописание выполняет свою естественную нормативную функцию, и на учебное, искусственное (списывание, слуховые и зрительные диктанты и пр.): в них главной целью является не выражение мысли, а сама техника письма, правописание.

В зависимости от методической (и дидактической) концепции, выбранной школой и учителем, преимущество в практических системах обучения отдается тем или другим видам упражнений. Так, в конце 50-х годов XX в. наблюдалось повсеместное расширенное использование орфографического комментирования, которое постепенно вошло в число методических средств; оно используется и сегодня. В работе некоторых методических школ в разное время наблюдалось увлечение устным и мысленным побуквенным проговариванием, что также вошло в массовую практику в качестве одного из приемов учебной работы.

Рассмотрим некоторые из видов упражнений.

Имитативные упражнения (виды списывания)

Списывание нельзя расценивать как механическую деятельность, как бездумное копирование. Широко известны следующие виды обучающего списывания: списывание с грамматическим или орфографическим комментированием, списывание с выделением орфограмм или грамматических форм, списывание со вставкой пропущенных букв, списывание с частичной перестройкой текста, например с переменной глагольного времени с настоящего на прошедшее, списывание с грамматическим разбором путем условного подчеркивания и пр.

Механизм списывания:

- а) прочтение слов или текста с установкой на обнаруживание орфограмм;
- б) запоминание правильного написания с постепенным увеличением объема запоминаемого (от 2–3 букв в 1-м полугодии I класса – до 5–6 слов в IV классе);
- в) запись – воспроизведение на письме того, что запомнил, с соблюдением требований каллиграфии;
- г) в необходимых случаях – уточнение того, чего память не сохранила;
- д) выделение орфограмм в темпе письма, их подчеркивание;
- е) комментарий к орфограммам – вслух или про себя;
- ж) проверка орфограмм по алгоритму – обычно свернутому;
- з) проверка по книге.

В списывании действует не только зрительная память, но и логическая, и рукодвигательная, а иногда – и слуховая.

Списывание как методический прием (иногда его называли методом) имеет разную степень сознательной работы ученика: от простого копирования, которое тоже бывает необходимо, до полного, несвернутого решения грамматико-орфографических задач.

В первом случае установка делается на произвольное запоминание (тренируется память, столь необходимая в правописании), на формирование аналогии, внутренних обобщений, в перспективе – на языковую интуицию. Последняя формируется, вне сомнений, и во втором случае, возможно, даже более целенаправленно.

Виды заданий при списывании:

- а) списывание без заданий: пишутся слова, предложения, текст; никаких указаний не дается; цель: списать точно, без единой ошибки, без каких-либо искажений;
- б) в тексте для списывания пропущены некоторые буквы, иногда – морфемы, например окончания. В этом случае орфограммы указаны, сам школьник не должен их искать, а только понять их тип и решать грамматико-орфографическую задачу по алгоритму. Орфограммы могут быть на одно правило, чаще – на разные. Пропущенные буквы, с одной стороны, снижают уровень познавательной самостоятельности, с другой – повышают целенаправленность работы, устраняют вероятность бессознательной догадки, ибо требуют обоснованного выбора;
- в) к списываемому тексту даны дополнительные задания: выделить те или иные грамматические единицы, указать в скобках проверочные слова и т. п. Разнообразие заданий, в сущности, безгранично;
- г) одной из высших форм списывания можно считать письмо по памяти заученного текста. Такие тексты обычно бывают образцовыми, далеко не простыми и, разумеется, не адаптированными. Школьники пишут стихотворный или прозаический текст, созданный

мастером слова, это оценивается высоко. Припоминая этот текст, школьник должен сам найти все трудные места, проверить их, осознать. Иногда этот вид письма относят к диктантам, называют диктантом «проверяю себя», или самодиктантом.

Виды диктантов

Диктанты, как и списывание, чрезвычайно распространены в практике школ. Различают диктанты слуховые, зрительные, «самодиктанты» и творческие диктанты.

С л у х о в о й диктант определяют как такое орфографическое упражнение, в процессе которого пишущий соотносит звуковой и буквенный составы слов, сочетаний, текста, переводит его в графический код, т. е. пишет, руководствуясь правилами графики и орфографии либо памятью в непроверяемых случаях. Его механизм:

- а) акустическое восприятие диктуемого текста;
- б) его смысловое понимание; языковой анализ: лексический, грамматический, орфографический;
- в) внутреннее проговаривание, сопровождаемое мысленным графическим изображением;
- г) на этой основе – мысленное выделение орфограмм;
- д) их проверка различными способами, преимущественно с помощью правил;
- е) запись; проверка и запись должны совпадать во времени, иначе пишущий будет отставать, волноваться и, разумеется, ошибаться (темп диктовки нацелен на быстрое письмо);
- ж) запись, самопроверка.

После завершения диктанта учитель дает время на окончательную проверку всего текста.

По содержанию диктанты бывают словарные, могут содержать предложения, не составляющие связного текста, и текстовые. Последние наиболее приближены к естественным условиям письма, а словарные более конкретны и направлены на орфографическую тему. Для пунктуации целесообразен текст.

По цели проведения: предупредительные – орфограммы комментируются до письма; объяснительные – орфограммы объясняются после написания; контрольные, или проверочные, проводятся либо по следам изучения крупной темы, либо в конце четверти, полугодия или года. Для контрольного диктанта «Нормы оценки» устанавливают минимумы объема текста для каждого класса.

В любом случае слуховой диктант диктуется строго орфоэпически, иначе он не выполнит свою функцию перекодирования речи с акустического кода на графический.

Слуховые диктанты требуют не эпизодического использования, но системы (если они в принципе принимаются учителем).

З р и т е л ь н ы м и диктантами называют такие орфографические упражнения, которые исключают слуховое восприятие, не опираются на звучание слова. Они формируют зрительный фактор в орфографии.

Механизм зрительного диктанта:

- а) прочтение слов, предложений с установкой на зрительное запоминание;
- б) повторное прочтение с выделением и осознанием орфограмм (эта ступень иногда исключается, чтобы дети запоминали с первого раза);
- в) внутреннее или громкое проговаривание, проверка и комментирование орфограмм;

- г) запись на основе зрительного образа слов;
- д) самопроверка по образцовому тексту.

В механизме зрительного диктанта побуквенное проговаривание не исключается (но не орфоэпическое!).

С а м о д и к т а н т, или диктант «проверяю себя», есть, в сущности, вариант зрительного диктанта: он ориентирован на самостоятельную работу без учителя. Его порядок: внимательное прочтение значительного отрывка текста, выявление в нем орфограмм, после чего текст убирается. Затем ученик его пишет, потом проверяет по образцу. Это способ преодоления отставания в правописании. Работа требует длительной системы, без нее вряд ли удастся добиться улучшения грамотности.

Т в о р ч е с к и й диктант возвращает учителя и учащихся к исходной идее письма как графически зафиксированной речи, где орфография выполняет вспомогательную функцию при главенствующей цели – передаче содержания мысли, смысла в тексте. В этой цели творческий диктант смыкается с сочинением как средством развития речи, речевого творчества.

Творческие диктанты очень разнообразны: от составления текста на заданную тему по опорным словам, которые дает учитель (обычно это трудные в орфографическом отношении слова, их называют также ключевыми словами), – до «диктовки мыслей, а не слов» (В. А. Флеров, 1913), т. е. свободного диктанта: текст прочитывается по абзацам, по компонентам, и каждый ученик излагает его по-своему, в своем индивидуальном ключе.

В методической литературе можно встретить и такие названия диктантов, как **п р е д м е т н ы й** диктат (требуется написать названия всех предметов определенной тематической группы, например названия деревьев), диктанты **п о в о о б р а ж е н и ю**, **п о в о с п о м и н а н и ю**, **п о к а р т и н е**.

Грамматико-орфографическое комментирование

Его первоначальное название **к о м м е н т и р о в а н н о е п и с ь м о**, позже – **к о м м е н т и р у е м о е п и с ь м о**.

В сущности, комментирование – это один из видов анализа, разбора. Он, как и работа с алгоритмами, может быть подробным, полным и кратким, свернутым. Механизм комментирования:

- а) чтение текста или его запись;
- б) последовательное указание орфограмм в словах и между ними;
- в) к каждой орфограмме – комментарий: тип орфограммы, ее правильное написание;
- г) в конце предложения – комментирование пунктуации.

Требования к комментированному письму:

- не пропустить ни одной орфограммы, пунктограммы;
- комментировать кратко и точно, без ошибок;
- комментировать в темпе письма, не отставать.

Комментируемое письмо – работа систематическая и длительная (не менее года). Навык комментирования должен стать необходимым, он нужен ученику.

Сам термин предполагает одновременность письма и комментирования. По замыслу, перерыва в письме для комментирования быть не должно: в начальных классах это требование не всегда удается выдержать, потому что не удастся достичь такого темпа комментиро-

вания, чтобы обходиться без паузы. Но стремиться к этому необходимо: именно такой темп нужен человеку в жизни. И от этого темпа, по мере его достижения, ученик, овладевающий грамотным письмом, постепенно переходит к автоматизму, к навыку безошибочного письма.

Комментирование может обходиться и без письма, проводиться на основе читаемого текста; оно тождественно орфографическому разбору.

Комментирование может быть выборочным (тематическим) или полным, сплошным. Последнее применяется на продвинутых, высших ступенях изучения орфографической темы. Оно нередко используется для контрольной функции.

Самостоятельное письмо, выражение мысли, его роль в правописании

Именно такое письмо – цель обучения: все упражнения завершаются в школе, человека будет экзаменовать сама жизнь.

Самостоятельное письменное выражение мысли – один из видов речемыслительной деятельности человека, признаваемой психологами творческим актом. Само собой разумеется, что в такой деятельности главной целью является не орфография, не каллиграфия, а точное, адекватное выражение содержания речи и мысли автора, его эмоций, стремлений.

Письменная речь учащихся и средства ее развития будут рассмотрены в соответствующем разделе данной книги; здесь же прослеживается механизм данного вида письма:

а) выбор темы, ее осознание, подготовка материала, содержания предстоящего сочинения;

б) обдумывание плана и композиции сочинения;

в) выбор слов и построение предложений в уме (порядок слов, грамматические связи между ними, маркирование);

г) приготовление к записи;

д) выявление орфограмм, пунктограмм одновременно с письмом, в его темпе;

с) проверка орфограмм – по памяти, по правилам; запись;

ж) самопроверка после каждого предложения, в конце работы – еще одна, общая самопроверка; исправления. Исправления, сделанные самостоятельно учащимися в письменных работах, должны поощряться учителем, а не караться, как это бывает.

Виды самостоятельных текстовых упражнений, используемые в школе с двоякой целью:

– развития речи и мышления и усвоения правописания в свободных условиях: составление и запись предложений на заданную тему, возможно – по опорным словам, по заданной модели (схеме);

– составление и запись небольших текстов, или сочинений малых форм (микросочинений), или пейзажных зарисовок и т. п.;

– изложения различных типов, свободная диктовка;

– сочинения разных типов;

– составление и запись различных деловых бумаг – заявлений, писем и пр.;

– первые попытки детского литературного творчества;

– ведение различных дневников.

Детские творческие работы не следует использовать в качестве контрольных работ в

начальной школе: лишь в старших классах они используются с этой целью наряду с целями развития, разумеется, как и в начальных классах. Исправление ошибок, допускаемых младшими школьниками в самостоятельных речевых упражнениях, должно быть тактичным, роль учителя здесь сводится к помощи найти ошибку и исправить ее самостоятельно.

Планомерное, спланированное на значительный отрезок времени или на весь период изучения темы, соотнесенное по целям, видам и этапам изучения использование описанных здесь упражнений составляет систему грамматико-орфографических упражнений.

Глава 5. ИЗУЧЕНИЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ

Наилучшее обучение правописанию в его идеальном варианте должно обходиться без ошибок. Нередко можно услышать призывы строить обучение письму так, чтобы изначально исключить ошибочные написания. Например, предлагают до тех пор не переходить к самостоятельному письму или диктантам, пока дети не овладеют стопроцентно правильным письмом, хотя бы в варианте списывания.

Но такое требование, при всей его заманчивости, вряд ли реально в обычной школе. По наблюдениям, лишь немногие дети (не более 10%) усваивают грамотное письмо легко, на основе развитого языкового чутья.

Пока не удастся в обучении грамотному письму обойтись без анализа допускаемых детьми ошибок, без выяснения их причин, т. е. их диагностики, без прогнозирования возможных ошибок, разработки методики их исправления и предупреждения.

Классификация ошибок

Ошибки учащихся классифицируются по нескольким основаниям:

I. По разделам орфографической системы:

- ошибки в обозначении звуков (точнее, фонем) буквами;
- ошибки в слитно-раздельных написаниях;
- ошибки в переносе слов со строки на строку;
- ошибки в употреблении заглавных и строчных букв;
- пунктуационные ошибки;
- каллиграфические ошибки, искажения и пропуски букв;
- ошибки, не относящиеся к правописанию: речевые и пр.

Самая многочисленная группа – первая; в нее входят все случаи проверки слабых позиций фонем в корне слова, в приставках, суффиксах и окончаниях, а также все случаи традиционных, непроверяемых написаний слов. Остальные типы ошибок также связаны с нарушениями тех или иных правил правописания. Для понимания многогранной природы допускаемых детьми ошибок следует учитывать и другие основания их классификации.

II. По причинам допускаемой ошибки:

- ошибки, объясняемые непониманием или неточным пониманием значения слов, их сочетаний или текста;
- ошибки, обусловленные неумением выделять морфемы в слове, найти границы морфем (на стыках морфем);

- ошибки, зависящие от неправильного определения грамматических категорий и форм, например, в падежных окончаниях имен существительных и прилагательных;
- ошибки, возникшие в результате плохого ориентирования в структуре предложения, например пунктуационные;
- диалектные ошибки;
- ошибки, порожденные орфоэпическим произношением;
- ошибки, идущие от просторечия, жаргонов и других ненормативных влияний;
- ошибки, вызванные слабой орфографической зоркостью;
- ошибки памяти (в непроверяемых словах);
- ошибки от неточного владения правилами, нарушения алгоритма проверки; в последнем случае очень важно установить, на каком шаге алгоритма допущена ошибка;
- ошибки от неправильной догадки, от переоценки своего языкового чутья; как известно, случайная догадка, по теории вероятности, дает 50% правильных решений, в этом заключается опасность;
- ошибки из-за невнимания, случайные замены, описки.

III. Ошибки, относящиеся к принципам орфографии и пунктуации, – следствия несоблюдения:

- морфологического и фонематического принципов;
- традиционно-исторического принципа;
- принципа дифференцирующих написаний;
- структурно-синтаксического принципа пунктуации;
- смыслового (логического) или интонационного принципа.

IV. По частотности (при определении частотности ошибок необходимо учитывать и частотность орфограмм определенного типа в тексте):

- ошибки частотные, характерные для многих учащихся;
- ошибки индивидуальные.

V. Грубые и негрубые ошибки.

К числу негрубых ошибок относят те из них, которые допущены на неизученные правила, в словах усложненного состава, труднодоступной этимологии, в редко употребляемых словах из числа непроверяемых, а также не актуальные для начальной ступени обучения. Так, искажения и замены букв в I классе считаются грубыми, а в III–IV – негрубыми.

Классификация ошибок служит основой для их исправления и предупреждения, для диагностики, выбора тематики повторения.

Для учета ошибок учитель делает таблицу в форме листа, на котором по вертикали записаны имена детей, а по горизонтали – типы ошибок; нередко учителя ведут тетради, где каждый учащийся имеет свою страницу, на ней отмечаются индивидуальные ошибки и пробелы в знаниях. Сами учащиеся имеют «копилку» ошибок в виде конверта с карточками, а также ведут словарики трудных слов.

Диагностика и прогнозирование ошибок

Диагностика – это исследование причин как отдельной, индивидуальной ошибки, так и определенного типа ошибок, допускаемых многими учениками или даже большинством. В процессе анализа ошибок и их причин учитель или методист-аналитик опирается на при-

знанные типологии и использует свои, новые критерии. В результате анализа строится методика исправления и предупреждения ошибок, прогнозируется дальнейшее обучение, делаются определенные акценты в обучении, выделяются приоритетные темы курса, методы и приемы.

В диагностике ошибок используются методы статистики, накапливаются картотеки ошибок, вычисляется частотность их по типам, результаты наносятся на матрицу. Постепенно вырисовывается картина орфографических трудностей в классе, школе, районе, округе. Одновременно создаются диагностические карты для отдельных учеников, обычно для отстающих.

На основе анализа и статистических обобщений установлено, что в начальных классах самыми частотными оказываются:

- ошибки на безударные гласные, преимущественно в корне слова, на употребление звонких и глухих согласных;
- ошибки на правописание гласных и согласных в непроверяемых словах (слабые позиции фонем);
- ошибки от слабой орфографической зоркости, от неумения увидеть орфограмму.

Много ошибок на *жи, ши, ча, ща, чу, шу*: у детей сильна тенденция писать по произношению. Нередки ошибки в написании безударных падежных и личных окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов, в слитном или раздельном написании предлогов, приставок. Бывают и такие случаи, когда статистика показывает неожиданные «скачки»: например, ошибки в употреблении заглавной буквы.

Следующий этап диагностики – выяснение причин массовых ошибок. Так, в результате анализа выясняется, что причины ошибок квалифицируются так: первое место – бедность или пассивность словаря, мешающая быстро и правильно находить проверочные слова; вторая – слабая зоркость: ученик не видит орфограммы, не слышит безударного гласного; третья причина: ученик плохо разбирается в морфемном составе слова, не обнаруживает границ корня в слове.

У каждого типа ошибок – свои причины, и очень важно, чтобы сам ученик, допустивший ошибку, понял ее причину. Это существенно повышает осознание познавательного процесса самим учеником.

Диагностика ошибок учитывает не только абсолютную частотность (согласно такому показателю на первом месте всегда стоят ошибки на безударные гласные), но и относительную. Подсчитано, что в обычном повествовании орфограммы на безударные гласные в корне слова встречаются в среднем в 6 раз чаще, чем на употребление заглавной буквы. Следовательно, если в классе допущено 120 ошибок на безударные гласные и 20 ошибок на употребление заглавной буквы, то их относительная частота одинакова. Становится ясно, как прогнозировать дальнейшую работу по предупреждению ошибок: метод диагностики выполняет свою прогностическую функцию.

Исправление и предупреждение ошибок

Согласно школьной традиции, все допущенные учениками ошибки должны быть исправлены. И не только в тетради ученика, но и в его сознании, в его памяти.

Наилучший способ исправления – индивидуальная работа, ибо сами ошибки носят

личностный, индивидуальный характер. Ученик и учитель вместе проверяют написанное, находят ошибку: учитель создает такую ситуацию, в которой ученик сам находит ошибку, определяет ее тип, анализирует причины. Вместе они выясняют способы проверки и исправления. К сожалению, такая методика отнимает много времени.

Второй вариант: учитель проверяет тетради, находит ошибки, отмечает их, но сам исправляет лишь в трудных случаях. В остальных – ограничивается отметкой на полях условными знаками, чтобы ученик сам нашел и исправил ошибку. Операция исправления завершается в индивидуальной работе, помощь учителя – эпизодическая. Известны приемы самостоятельного письменного объяснения ошибки и ее исправления. Оно завершается составлением и записью предложения, в котором употреблено слово, уже безошибочно написанное.

Третий способ – фронтальная проверка написанного общего текста с устным комментированием всех или выбранных (учителем) орфограмм. При этом каждый ученик, прослушивая комментарии, находит свои ошибки и исправляет их при общем наблюдении учителя. Метод удобен для такого класса, где достигнут высокий уровень самостоятельности и сознательности учащихся.

Система исправления ошибок предполагает ведение каждым учеником (кроме безупречно пишущих) своего личного учета ошибок в удобной для него форме.

Для работы над ошибками, свойственными большинству, на одном из уроков выделяется фрагмент продолжительностью в 20 мин на единую тему: повторение грамматико-орфографической темы, выполнение нескольких упражнений, обсуждение конкретных ошибок, составление примеров и задач самими учащимися и т. п. Такой фрагмент урока проводится обычно после контрольной работы или в конце изучаемой темы по совокупности накопившихся ошибок.

Уместны также орфографические минутки («разминки») в начале урока: отчетливое проговаривание 5–10 слов, в которых ранее многими допускались ошибки. Практикуется также включение таких слов в упражнения, выполняемые устно или письменно на уроке. Также ученику задаются вопросы по его прежним ошибкам, когда он вызван отвечать к столу учителя или к доске.

Полезна для предупреждения ошибок работа с орфографическими словарями, пользоваться которыми учитель разрешает на всех уроках; словари находятся в классе в достаточном количестве.

Для слабых в орфографии учащихся организуются дополнительные групповые и индивидуальные занятия во внеурочное время: письмо дополнительных упражнений, диктантов, повторение плохо усвоенных тем, приучение детей к приемам самопроверки написанного. К таким занятиям нередко привлекаются хорошо успевающие учащиеся.

Способы предупредительной работы:

- на основе диагностики допущенных ошибок выделение «опасных» правил, слов, их сочетаний, типов орфограмм;
- соответствующие акценты в процессе изучения курса: усиление внимания к тем темам, вопросам, которые труднее усваиваются;
- отчетливое выделение перечня трудных слов для каждого класса, включение их в упражнения, вывешивание плакатов с этими словами и пр.;
- поощрение тех учащихся, которые сами преодолевают свои ошибки;
- одобрение каждого, даже малого, успеха ученика, стремление придать уверенности

тем детям, которых преследуют ошибки;

- воспитание орфографического оптимизма, создание повышенной мотивации;
- воспитание уверенности учащихся в возможности достижения высокого уровня грамотного письма.

Глава 6. УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА (ГРАММАТИКА И ОРФОГРАФИЯ)

Общие требования к уроку

Все разделы книги завершаются главами «Урок», так как именно в нем, в уроке, сливаются все поиски, подходы, методы, приемы обучения. Лишь в разделе «Методика изучения языковой теории» нет такой главы, так как в уроке русского языка орфография тесно сплетается с грамматикой, развитием речи, анализом текстов и пр.: эта глава введена в раздел «Методика правописания». Именно в уроке реализуется и программа, и вся методика, осуществляется процесс обучения: деятельность ученика как субъекта учебного процесса и учителя, управляющего этим процессом. Отсюда проистекают и общие требования к уроку русского языка.

1. Взаимосвязь и взаимодействие всех сторон изучаемого языка: его фонетики, грамматики (синтаксиса, морфологии), морфемки, лексики, орфографии, прагматики языка, или речи. Так, слово как знаковая единица языка предстает и как совокупность звуков речи – это фонетический аспект, и как часть речи в определенной форме – морфологический аспект, и как единство морфем, и как член предложения – синтаксический аспект, и как носитель значения – семантический аспект и как средство выражения мысли субъекта говорящего или пишущего – речевой аспект, и как графический комплекс, слово в графическом коде – орфографический аспект.

Ни один из этих аспектов не должен оставаться без внимания, как не должен и превалировать, возвышаться над другими.

2. Гармоническое соотношение теории и практики. Напомним: теория – это языковые понятия, определения, закономерности, правила, модели и другие виды обобщений; практика – это речь (прагматика языка в ее разновидностях: речь – говорение, выражение мысли; аудирование – восприятие речи, ее понимание; письмо – выражение мысли в графическом коде; чтение и понимание; мысленная, внутренняя речь). Практикой принято также считать языковой анализ и другие упражнения, т. е. вспомогательные учебные действия.

Развитие речи как важнейшее направление языковой практики подробно рассматривается в соответствующем разделе данной книги.

3. Воспитательная направленность урока: формирование познавательного интереса и увлеченности изучаемым языком; развитие активности и самостоятельности учащихся через выбор методов и приемов учения; развитие логического мышления, его гибкости, сообразительности; выбор текстов и другого языкового материала, обогащающего учащихся и развивающего их; воспитание личности ученика, его способностей, его творчества.

4. Высокий уровень культуры речи: образцовая речь учителя, выбор подлинно худо-

жественных текстов – образцов языка, различных по жанрам, стилистическим особенностям. Напомним, что понятие «культура речи» предполагает безусловное соблюдение литературной нормы и в выборе слова, и в произношении, и в грамматике, в правописании; на уроке должна звучать выразительная речь, логичная, разумно построенная композиционно, актуальная по содержанию.

5. Обогащение словаря, формирование грамматического строя речи детей (связная речь, построение текста).

6. Связь данного урока с предыдущими и последующими. Внутренняя логика урока, связь его частей. Подчиненность всех звеньев урока его цели.

7. Использование новых достижений дидактики и педагогической психологии: формирование умственных действий на материале предмета «Русский язык», развивающее обучение, обратная связь на уроке, личностно ориентированное обучение, дифференцированный подход к учащимся.

Обычно к уроку предъявляется требование – достаточно много писать, не допускать безделья, скуки, энергично вести урок. Учитель должен тактично подводить учащихся к самостоятельным решениям, выводам.

В школьной практике директор, завуч, методист, посетив урок учителя, анализируют его. Анализ урока – это сравнение конкретного урока русского языка с теоретической моделью урока, составленной в соответствии с современными дидактическими и методическими требованиями, с передовым опытом и здравым смыслом. Анализ посещенного урока предполагает оценку реализации замысла – достижения поставленной цели, оценку работы учащихся, тех знаний и умений, которые приобретены на уроке, активность работы детей на уроке, их инициативу, поиск, творчество.

Типология уроков русского языка

Уроки должны быть разнообразны, шаблон недопустим. Тем не менее в методике выделяются их типы в зависимости от материала, этапа его изучения, характера построения, цели.

Типов уроков не так уж мало, и они сами по себе могут создать разнообразие.

Типы уроков, ориентированные на ступень изучения определенного материала:

а) **урок изучения новой темы**, например «1-е склонение имен существительных». Некоторые особенности такого урока: повторение ранее изученного материала, который необходим для понимания нового: падежи, их вопросы, значения и употребление падежных форм и пр.; в плане урока выделение для нового материала наилучшего времени – через 12–15 мин после начала урока; выбор метода: в данном случае эффективно построение небольших предложений с выбранными существительными *река, земля*; в итоге такого эксперимента – построение таблицы падежных окончаний. На таком уроке проводится первичное закрепление. Теоретическая работа занимает примерно 20 мин;

б) **урок закрепления темы**, новых знаний, формирования умений на основе нового материала. Особенности такого урока: основательное повторение новой темы, изучавшейся на прошедшем уроке; применение этой темы на практике для образования и правописания падежных форм 1-го склонения, правописания безударных падежных окончаний; выполнение устных и письменных упражнений; тренировка в склонении, в употреблении па-

дежных форм в речи, их безошибочное написание. На таком уроке есть и новое: оно состоит в применении изученной системы склонения, в построении правила и алгоритма проверки безударных падежных окончаний *е/и* в безударных (т. е. слабых) позициях: *по улице*;

в) урок *т р е н и р о в к и , у п р а ж н е н и я*. Новое на таком уроке состоит в введении вариантов изученного, новых ситуаций применения знаний, в выработке автоматизма грамматического или орфографического действия, в усложняющихся заданиях и задачах, в ускоряющемся темпе работы учащихся. На таком уроке шире обычного используются моменты повторения и обобщения, сопоставлений, приемов развития речи и пр.;

г) урок *п о в т о р и т е л ь н о - о б о б щ а ю щ и й* проводится обычно при завершении крупной темы или раздела курса, например темы «Склонение имен существительных», где будут повторяться и обобщаться все три склонения имен. Здесь уместно составление обобщающей таблицы падежных окончаний без конкретных склоняемых слов, с обязательным выделением тех окончаний, которые бывают безударными и, следовательно, создают орфографические трудности. Одновременно повторяется изученный материал об имени существительном и за рамками склонения;

д) *к о н т р о л ь н ы й , и л и п р о в е р о ч н ы й*, урок. Чаще всего проводится в письменной форме: диктант, проверочные упражнения усложненного типа, реже – вопросы для письменного ответа. Условия выполнения заданий обычно строгие, результаты контрольной работы тщательно выверяются учителем и оцениваются по единым критериям;

е) *к о м б и н и р о в а н н ы й* урок. Так называют уроки смешанного типа, на которых проводится и изучение нового, и повторение, и обобщение, и тренинг. Строго говоря, уроков без совмещения задач и видов работ не бывает. Название «комбинированный урок» нередко выражает разнообразие его компонентов, совмещение в пространстве одного урока нескольких приемов работы.

Об уроках развития речи, относимых к этому же типологическому ряду, будет сказано в соответствующем разделе.

Уроки классифицируются и *п о с о д е р ж а н и ю и з у ч а е м о г о м а т е р и а л а*: уроки грамматики, развития речи, орфографии или пунктуации, уроки фонетики, уроки словаря (лексикологии), уроки грамматического разбора, каллиграфии, исследовательские уроки – наблюдения над языком.

Используется также деление уроков *п о м е т о д а м и п р и е м а м*, которые применяются: урок-списывание, урок-диктант, урок работы над ошибками, урок изложения или сочинения, урок редактирования текста, киноуроки, телеуроки, урок взаимного обучения, урок-экскурсия, урок – лабораторная работа.

Принята также классификация уроков *п о м е с т у п р о в е д е н и я*: урок в кабинете русского языка, урок в кабинете ТСО, в компьютерном классе и т. п.

Отмечаются также варианты типов уроков. Так, варьироваться урок может по типам диктантов, по характеру преподнесения нового материала (рассказ учителя, исследовательская работа учащихся, вывод правила, построение алгоритма орфографического действия и т. п.).

Но разнообразие не самоцель: разнообразие нуждается в упорядочивании.

Структурные компоненты уроков русского языка

Н а ч а л о урока обычно носит подготовительный характер. Войдя в класс, учитель выясняет: все ли дети на своих местах, приготовлены ли тетради, ручки, учебники, словари и пр., успокоились ли дети после шумной перемены. Учитель приветствует детей, объявляет тему и цель урока. С целью организации внимания нередко в начале урока проводится орфографическая минутка, или чтение образцового текста, на который следует равняться в культуре речи, или запись небольшого отрывка – афоризма, пословицы и пр. Это введение в урок. Учитель отмечает отсутствующих. Дежурные ученики докладывают о готовности класса к уроку (от 2 до 5 мин).

П р о в е р к а д о м а ш н е г о з а д а н и я: учитель просматривает тетради, проходя вдоль рядов парт. Выборочная устная проверка письменного упражнения; устные ответы учащихся по теоретическому материалу; проверка правописания нескольких слов, в которых были допущены ошибки; к доске в то же время могут быть вызваны 2–3 ученика для выполнения письменных заданий по карточкам. Может использоваться методика самопроверки или взаимопроверки письменных работ или выполнение учащимися упражнения, аналогичного тому, которое выполнялось дома. Используется также прием построения модели, схемы, таблицы по материалу предыдущего урока, или учащиеся сами составляют задание для своих воображаемых учеников.

Обычно на данном этапе урока учитель вызывает 2–3 человек для развернутого ответа по материалу предшествующих уроков. Обычно такой устный ответ сопровождается небольшим письменным заданием у доски.

Если учитель работает с отметками, то выставляется заслуженный балл. В школе применяется так называемый поурочный балл, который не должен быть основной формой оценки знаний и умений, он выполняет вспомогательную роль,

В проверке домашней работы уместны игровые приемы, особенно в I–II классах. На этот компонент урока отводится до 15 мин.

П о д г о т о в к а к н о в о м у м а т е р и а л у. Необходимо заинтересовать детей, создать положительную мотивацию. Высшая степень такой мотивации – создание проблемной ситуации. Она подготавливается логическим повторением предыдущих тем, выяснением неизвестного, постановкой познавательной задачи. Так, если тема «Суффикс», то логично повторение корня и приставки (если последняя изучалась до суффикса). Составляется модель морфемного состава слова, например *под-снеж-ник*:

Приставка	Корень	???
<i>под-</i>	<i>-снеж-</i>	<i>-ник</i>

Другие варианты психологической подготовки к новому:

игра-соревнование: придумывание, подборка слов по модели «приставка + корень». Выбирается слово, к которому может быть добавлен суффикс, например *подъем* + *-ник* = *подъемник*.

При удачной подготовительной работе переход к новому может оказаться не только логичным, но даже почти незаметным. На основе построенной модели слова дети легко усваивают и название, и роль, и место суффикса в слове.

После первого знакомства с суффиксом на подступах к формированию понятия 2–

3 мин затрачиваются на письменную работу – запись ряда слов, имеющих суффикс: *подсвеч-ник*, *пере-воз-к-а*, *вы-брос-ил*, *на-конеч-ник*, *вы-бег-а-ю* и т. п.

Далее – формирование понятия, т. е. подведение нового понятия «суффикс» под ближайший род «часть слова» и выделение существенных признаков:



Дальнейший шаг к новому – формулирование грамматического определения, сверка его с тем определением, которое дано в учебнике, проверка полученного определения на различных примерах.

На новый материал уходит до 20 мин.

З а к р е п л е н и е (первичное): чтение текста, обнаружение в нем слов с суффиксами, отбор доступных случаев, их устный анализ и запись в три столбика:

Корень+суффикс	Приставка+корень+суффикс	Корень+суффикс+окончание
<i>лет-чик</i>	<i>до-сроч-но</i>	<i>лет-чик-ами</i>

Даны корни: *-сад-*, *-вод-*, *-город-*.

Образовать слова с любыми суффиксами; возможны приставки и окончания. Предположим, что дети образуют слова *садовый*, *садовник*, *подводник*, *городок*, *городской*, *пригородный* и пр.

Попутно идет проверка орфограмм, их объяснение.

Закрепление обращено преимущественно к знаниям, т. е. к теории; на первичном этапе проверяются признаки суффикса:

а) стоит после корня – проверяется стык корня и суффикса; учитель для этого случая подбирает более или менее трудные слова: *лун-н-ый*, *скольз-к-ий*, *корова Крас-авк-а*, *спут-ник*, *передок*, *числ-итель* и т. п.;

б) с помощью суффикса образуются новые слова – в этом дети убеждаются сами, образуя эти новые слова;

в) суффикс придает слову новое значение – школьники дают толкование каждого слова, все они имеют вполне самостоятельные значения. Если же образовать несколько слов с одинаковым суффиксом, то нетрудно заметить сходство их значений: *дом-ик*, *нос-ик*, *ключ-ик*; *плот-ник*, *огород-ник*, *печ-ник* и т. п. Так в процессе закрепления вводятся новые знания, новые варианты материала.

Приемы закрепления бесконечно разнообразны, особенно на продвинутых этапах изучения темы, когда происходит закрепление практических умений и навыков, в частности по орфографии: десятки видов заданий при списывании, при языковом анализе, при орфографическом комментировании, в видах диктанта, других упражнений. Как всегда, высшей формой закрепления служит самостоятельное выражение мысли в речевых формах, т. е. сочинение, изложение, другая письменная творческая работа.

Планирование уроков и подготовка к ним

Основа планирования – программа по русскому языку. В ней намечены и основные цели курса, и его содержание, последовательность разделов и тем, и умения учащихся, виды работы учителя и учащихся.

Затем учитель обращается к учебнику. Напомним, что в условиях современного плюрализма программ и учебников последние должны строго соответствовать друг другу: например, если школа (или учитель) работает по системе Л. В. Занкова, то и программа, и учебник должны принадлежать этому направлению (автор учебника «Русский язык» – А. В. Полякова).

В своем экземпляре программы учитель размечает календарные сроки прохождения разделов курса на учебный год с точностью до 2–5 уроков. Даты, разумеется, ориентировочные.

Затем на развернутом листе тетради составляется так называемый календарный план изучения разделов. Рубрикацию плана устанавливают руководители школы. Здесь приводится расширенная схема календарного планирования одного из разделов по программе традиционного типа и по учебнику «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой.

Раздел «Имя прилагательное», IV класс, 18 ч (уроков).

1. Тема (первая после «Повторения»): «Склонение имен прилагательных (в единственном числе)».

2. Количество часов (уроков), отводимых на данную тему: 4 ч.

3. Календарные сроки проведения уроков.

4. Типы уроков: 2 урока изучения нового материала, 2 – закрепления.

5. Методы, приемы (важнейшие) при изучении нового – лингвистический эксперимент, составление таблиц склонения словосочетаний «существительное + прилагательное», обобщение; при закреплении – языковой анализ, устные и письменные упражнения, конструирование предложений и текста с использованием словосочетаний «существительное + прилагательное».

6. Повторение: «Склонение имен существительных».

Правописание падежных окончаний имен существительных 1-го, 2-го и 3-го склонений.

7. Наблюдение над правописанием падежных окончаний имен прилагательных, согласующихся в роде, числе и падеже с именами существительными. Анализ согласования в словосочетаниях и в тексте.

8. Словарная работа: тематические группы имен прилагательных (приблизительно 20 слов на 4 урока); синонимические группы имен прилагательных (3–4 группы); антонимические пары имен прилагательных (4–5 пар).

9. Работа над предложением: анализ предложений; выяснение роли прилагательных в предложении: на какие вопросы отвечают, какими членами предложения являются, какие окончания имеют; самостоятельное составление предложений, введение прилагательных в их состав.

10. Виды работ по развитию связной речи (конструирование текста): микросочинение на 4-м уроке по теме; тип речи – описание, роль и место имен прилагательных в нем; редактирование текста: синонимические замены имен прилагательных в описании; подготовка к сочинению в конце раздела.

11. Работа над индивидуальными ошибками: по дневнику учета индивидуальных ошибок, допущенных учащимися ранее (на уроке и за его рамками).

12. Формы контроля: на 4-м уроке по теме делается проверочное упражнение на конструирование предложений с именами прилагательными в косвенных падежах (мужской, женский и средний род, ед. число).

Здесь формулировки даны в несколько расширенном виде: учитель все это записывает экономнее, пользуясь сокращениями. Иногда делаются ссылки на учебник и дополнительную привлекаемую литературу: словари, справочники, сборники упражнений для учащихся, сборники текстов для диктантов или изложений (для учителя) и т. п.

Четко составленный календарный план изучения раздела программы служит основой для поурочного планирования. Планы уроков имеют три варианта: конспект урока (обычно 3–4 страницы) (его используют начинающие, а прочие учителя – в особо ответственных случаях); развернутый план урока; сжатый план. Наиболее употребителен второй: приводим пример такого плана.

Раздел курса: «Глагол», IV класс (развернутый план урока)

Т е м а у р о к а : «Неопределенная форма глагола» (1-й урок из двух, отведенных на эту тему).

П о з н а в а т е л ь н а я ц е л ь у р о к а : ознакомление, отличие неопределенной формы от других форм глагола; формирование понятия – выделение отличительных признаков глагола в неопределенной форме; подготовка к определению понятия; употребление неопределенной формы в речи, в тексте.

Ц е л ь в о с п и т а т е л ь н а я и р а з в и в а ю щ а я : развитие аналитических умений; формирование языкового чутья и культуры речи учащихся; операции сравнения, выделения признаков, определения понятия.

О б о р у д о в а н и е у р о к а : учебник «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой; «Словарик синонимов и антонимов»; раздаточный дидактический материал.

Х о д у р о к а :

1. Организационный момент: проверка готовности класса к работе. Снятие отвлекающих моментов (2 мин).

2. Просмотр тетрадей, замечания, вопросы учащимся по выполнению домашней письменной работы. Исправление возможных ошибок (4 мин).

3. Вызов к доске трех учащихся для работы по карточкам с индивидуальными заданиями (указываются фамилии вызываемых) на оценку.

4. Фронтальный опрос класса по теме предыдущих уроков «Изменение глаголов по временам». Запись в тетради глаголов в формах настоящего, прошедшего времени. Вопросы по их правописанию.

5. Ответы вызванных к доске (частичное совмещение во времени) (8 мин).

6. Работа над новой темой. Она записывается учащимися.

Чтение текста «На лесной поляне» Г. Скребницкого. Выделение глаголов, указание форм времени.

Чтение текста «Как обращаться с книгой». Задание: выписать из обоих текстов глаголы в 4 столбика:

Настоящее время: Прошедшее время: Будущее время: Неизвестная форма:

7. Исследовательская часть работы над новым материалом.

Задание – исследовать:

а) на какие вопросы отвечает новая, незнакомая форма глагола? (Могут быть варианты вопросов: что делать? что сделать?)

б) на что оканчивается эта форма? (-ть, -ти.)

в) значение этой новой формы; имеет ли она значение времени? Лица? Числа? Почему так называли – «неопределенная»?

8. Обобщение новых наблюдений: запись трех существенных признаков этой новой формы глагола. Всего на новый материал отводится 15 мин.

9. Составление предложений с глаголами в неопределенной форме (2–3 предложения). Запись предложений. Связи в структуре предложения. Выделяют неопределенную форму глагола (5 мин).

10. Словарный диктант: 5 антонимичных глагольных пар (из словарика), их значения.

11. Работа с пословицами и поговорками из сборника «Пословицы русского народа» А. М. Жигулева; их произнесение – интонации, ритмика; глаголы в них, стоящие в неопределенной форме (8 мин).

12. Задание на дом: разобрать еще 5 пословиц из сборников какие имеются дома (2 мин).

Некоторые подробности, необходимые в данном пособии, учитель, составляя план урока, опускает. Но, как правило, он имеет запасные тексты, дополнительные дидактические материалы и пр.

Дальнейшее изучение урока русского языка должно проходить в лабораторных условиях, т. е. в школе (посещение и анализ уроков учителей).

Литература к разделу

- Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М., 1987.
- Блинов, Г. И. Методика пунктуации в школе / Г. И. Блинов. – М., 1978.
- Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М., 1973.
- Граник, Г. Г. Секреты пунктуации / Г. Г. Граник и др. – М., 1987.
- Граник, Г. Г. Секреты орфографии / Г. Г. Граник и др. – М., 1991.
- Жедек, П. С. Звуковой и буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию / П. С. Жедек // Начальная школа. – 1991. – № 8.
- Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. – М., 1966.
- Иванова, М. Ф. Обучение орфографии и пунктуации – хрестоматия / М. Ф. Иванова и др. – М., 1995.
- Львов, М. Р. Правописание в начальной школе / М. Р. Львов. – М., 1998.
- Панов, М. В. Занимательная орфография / М. В. Панов. – М., 1984.
- Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. – М., 1992.
- Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – М., 1960.
- Рождественский, Н. С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию / Н. С. Рождественский. – М., 1961.
- Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. – М., 1961.

Задания для самостоятельной работы

1. Сопоставьте принципы русской орфографии. Опираясь на принципы, попытайтесь обосновать трудности, с которыми встречаются школьники, изучающие правописание в начальной школе.
2. Объясните, что в системе правописания определяется правилами графики и что – правилами орфографии.
3. Составьте перечень типов орфограмм, которые учащиеся IV класса могут проверить (в конце учебного года).
4. Сравните, как дана методика проверки безударных гласных в учебниках «Русский язык» Т. Г. Рамзаевой, А. В. Поляковой, В. В. Репкина. Подготовьте сообщение на эту тему (для семинара, конференции).
5. Постройте алгоритм проверки правописания безударных гласных в настоящем и будущем простом времени I и II спряжений. Прокомментируйте каждый шаг алгоритма, соотнося его с теоретическим грамматико-орфографическим материалом.
6. Напишите реферат по книге Н. С. Рождественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания». Оттените позицию автора иных подходов и методов обучения правописанию, имевших место в русской школе (в разное время).
7. Напишите реферат по статье М. Р. Львова «Перспективы методики правописания в начальных классах» (Начальная школа. 1989. № 8).
8. Подберите текст контрольного диктанта для IV класса в конце года. В тексте диктанта подчеркните и прокомментируйте все орфограммы (не только те, которые изучались в начальных классах).
9. Составьте классификацию ошибок, допущенных, учащимися того класса, где вы проходите практику. Определите их частотность. Объясните причины ошибок.
10. Проанализируйте орфографический материал в учебнике «Русский язык» (вариант по вашему выбору), подготовьте сообщение для семинара или конференции.
11. Сконструируйте и представьте в виде макетов три наглядных пособия по обучению орфографии в начальных классах.

Раздел V

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Глава 1. ОЧЕРК ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ «ДАРА СЛОВА» В РУССКОЙ ШКОЛЕ XIX–XX вв.

К. Д. Ушинский

В статье «О первоначальном преподавании русского языка» К. Д. Ушинский так определил его цели: «Во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе». Как видим, К. Д. Ушинский развитие «дара слова» поставил на первое место вместе с сознательным обладанием сокровищами языка (что сегодня также относится к области развития речи) и с изучением грамматики.

Что же нужно делать, чтобы развить эту врожденную языковую способность (по современной терминологии)? Ушинский отвечает: «дар слова» развивается не иначе, как от у п р а ж н е н и й . Это – первое правило.

Они должны быть по возможности с а м о с т о я т е л ь н ы м и : своими усилиями выразить свою мысль, сначала простую, далее – все более сложную, сначала устно, а затем и письменно. Это – сочинение. Ушинский предлагает начинать простейшие сочинения с первых уроков в школе и вести до последних, непрерывно усложняя. Главное – они должны быть самостоятельным усилием выражения мысли, «а не сшивкой чужих фраз». Пути к этому – наглядность, выделение признаков предмета, сравнение предметов. В «Родном слове» (кн. 1 и 2) даны такие, например, задания: «Сравните грифельную доску с классной»; «Какую пользу приносит людям лошадь? Корова?»; «Сравните кошку с собакой».

Второе правило, по К. Д. Ушинскому, – с и с т е м а т и ч н о с т ь , т. е. постепенное нарастание трудности, разнообразие тематики и типов, преемственность и перспективность, постепенное уменьшение помощи учителя.

Третье правило: «упражнения должны быть логические: содержать переход от конкретных представлений к общим понятиям, выделение признаков предметов, объединение предметов в одно общее суждение». В книге «Детский мир» К. Д. Ушинский дал раздел «Первые уроки логики» – небольшой, но достаточно содержательный; в нем вводятся логические понятия: сходство и различие, сравнение, суждение, род и вид, признаки видовые и родовые, явление, причина и следствие, цель и назначение, закон естественный и нравственный...

Четвертое правило: упражнения «дара слова» должны быть изустные (идут впереди) и письменные. Кстати, Ушинский отмечает слабый навык устной речи детей, что характерно и для наших дней.

Книги «Детский мир» и «Родное слово» (1–3) содержат прекрасно подобранные литературно-художественные произведения, т. е. образцовые тексты, создающие для учащихся «речевую среду» высокого уровня языковой культуры, которая дает направления развитию речи детей на основе лучших образцов.

Эта методическая программа, сформулированная в середине XIX в., вполне приемлема и ныне, ее продолжение можно найти в трудах Д. И. Тихомирова, Н. Ф. Бунакова, П. О. Афанасьева, М. А. Рыбниковой, Е. Е. Соловьевой, М. Л. Закожурниковой, Н. С. Рождественского.

Внимание К. Д. Ушинского к «дару слова», к практическому овладению речью в процессе аудирования и говорения до школы и в школе получило научное подтверждение в исследованиях речевого развития ребенка. Они начаты в 80-е годы прошлого века, в них участвовали такие крупнейшие лингвисты и психологи, как Л. С. Выготский, И. А. Бодуэн де Куртенэ, А. Н. Гвоздев, В. В. Виноградов, П. П. Блонский, В. Штерн, Ж. Пиаже.

Основные направления в методике развития речи

В направлении, основанном К. Д. Ушинским, уже присутствуют такие факторы, как логика, развитие «дара слова», литературные образцы, их анализ, опора на грамматику, творчество учащихся, их самостоятельность. Эти факторы интегрированы в единую систему, которая поныне привлекает внимание методистов.

Тем не менее в середине и во второй половине XIX в. более или менее отчетливо видны линии, выдвигавшие на первый план какой-то из подходов, принципов, методов.

В старших классах учебных заведений в XVIII–XIX вв. развитие устной и письменной речи проходило на основе риторики – науки красноречия, получившей развитие еще в античном мире. В России использовались учебные книги по риторике М. В. Ломоносова, А. Ф. Мерзлякова, Н. Ф. Кошанского. Эта наука давала стройную систему рекомендаций, образцов, фигур, которые использовались в сочинениях и в устных выступлениях.

В начальных классах в XIX в. риторика как самостоятельный предмет не преподавалась, но очень много ценного было перенесено из нее в методику речи:

- развитие личности ученика;
- воспитательные, этические аспекты речи;
- работа над темой, сбор и систематизация материала;
- план и композиция сочинений;
- жанры сочинений и типы речи – повествование, описание, рассуждение;
- выбор слова, построение предложений и текста;
- применение фигур и тропов, выразительность речи и пр.

Приемы риторики успешно использовались в методических системах И. И. Паульсона, А. И. Анастасиева, Н. М. Соколова, М. И. Лопаревой, К. Б. Бархина, т. е. до 30-х годов XX в. Риторическое направление подвергалось критике (В. Г. Белинский, 1844) за формализм, схематизм. Впрочем, перечисленные выше методические средства, взятые методикой из риторики, стали широко и эффективно использоваться и не устарели до сих пор...

Но самостоятельная речь, сочинение, рассказ – это творчество; тяготение к творческому началу заметно и в риторике, и в логике. Но подлинно творческое направление создал

великий писатель и педагог Л. Н. Толстой. В статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (1862) он описал свой поиск методики самостоятельного детского сочинения. В Яснополянской школе дети сообща, с участием учителя – Л. Н. Толстого, сочиняли рассказ по пословице *Ложкой кормит, а стеблем глаз колет*. Дети были увлечены творчеством; Толстой был поражен их знанием народной жизни, их наблюдательностью, чувством слова – точного и меткого, чувством художественной правды. «Я чувствовал, – пишет Л. Н. Толстой, – что для него (Федьки. – М. Л.) раскрылся новый мир наслаждений и страданий – мир искусства; мне казалось, что я подсмотрел то, что никто никогда не имеет права видеть, зарождение таинственного цветка поэзии. Мне и страшно, и радостно было, как искателю клада, который увидал цист папоротника; ...совершенно неожиданно открылся мне тот философский камень, которого я тщетно искал два года, – искусство учить выражению мыслей» (Толстой Л. Н. Пед. соч. М., 1953. С. 320).

Приемы творческого направления:

- изучать жизнь, развивать наблюдательность, будить мысль;
- заинтересовать, увлечь творчеством;
- предлагать выбор тем – серьезных, интересных самому учителю;
- читать детские сочинения, разбирать их;
- учить выбору слова, «отыскивать для мысли место»;
- не повторяться, ничего не пропускать, соединять последующее с предыдущим.

Учитель помогает в правописании.

У Льва Николаевича было очень много последователей: Н.Ф. Бунаков, И. И. Соломоновский, Н. Е. Бочкарев, Ц. П. Балталон, С. И. Абакумов, К. Б. Бархин, А. В. Миртов, Творческое начало перенималось и методистами чтения, распространялось на выразительное чтение, школьный театр. Даже те методисты, которые на первое место в развитии самостоятельной речи детей ставили логику, риторику, образы, стремились внести в свои системы элементы творчества. Творческое направление привлекало всех, несмотря на трудности. На высших ступенях творческой методики дети писали рассказы и стихи, дневники и письма, выпускали газеты и литературно-творческие журналы, составляли «живые группы» (пантомимы), ставили спектакли...

Творческое направление пользовалось особенно большим успехом в 20-е годы. Издавались сборники детского творчества; написал свою книжку о детском творчестве «От двух до пяти» К. И. Чуковский, начал свои исследования детской речи А. И. Гвоздев, выходили сборники «Игра-драматизация в школе» Е. Е. Соловьевой, вышла книга С. И. Абакумова «Творческое чтение», начиналась деятельность М. А. Рыбниковой, М. Л. Закожурнниковой.

Широкое признание получило в XIX в. также обучение по образцам, т. е. имитативное направление. Оно опиралось и на риторическую традицию, и на изучение литературы, словесности. Признавали подражание литературным образцам К. Д. Ушинский («дитя усваивает язык подражанием»), Д. И. Тихомиров, Н. М. Соколов. Образцы использовались и в системе чтения, и в устных пересказах, и в письменных изложениях. Уже в начале XIX в. был известен не только подробный (близкий к тексту образца) пересказ, но и сжатый, и выборочный, причем Тихомиров и Бунаков ввели четыре ступени сжатия текста. Издавались сборники адаптированных текстов для изложений разных видов. Устно пересказывались литературные тексты из хрестоматий – «Родное слово» К. Д. Ушинского, «Азбука» в 4 книгах Л. Н. Толстого,

«Мир в рассказах для детей» супругов Э. и В. Вахтеровых, «Первая пчелка» Л. И. Поливанова.

Большинством специалистов признавалось, что обращение к образцовым текстам формирует языковой вкус учащихся, повышает культуру их речи; особым вниманием пользовалась проза С. Т. Аксакова, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, стихи А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, басни И. А. Крылова.

Имела место и критика: школьникам недоступен уровень мастерства писателя – нельзя требовать от них полноценного пересказа; подражанием нельзя сформировать творческую личность.

Несмотря на резонную критику, пересказы и изложения живут и поныне в школьной практике, более того, они стали излюбленными упражнениями и учителей, и учащихся. Важно, однако, соблюдать соотношение подражательных и творческих упражнений в пользу вторых.

Тенденции 60-х годов XX в.

В середине столетия происходит довольно резкий поворот в методике в пользу развития речи: оно признается главной задачей обучения родному языку, усиливаются позиции творческого направления, возникает коммуникативное направление и методика конструирования текста (порождения, создания текста). Объясняется это не только прагматически, потребностями социальной жизни, требованиями культуры речи, но и успехами наук о речи: в 50-е годы возникает психолингвистика (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова), функциональная грамматика (Г. А. Золотова, Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко), лингвистика текста (Ю. М. Лотман, С. И. Гиндин, О. И. Москальская). Теория речевой деятельности уверенно проникает в школьную практику, появляются пособия для учителей и учащихся Т. А. Ладыженской, Г. Я. Солганика, Г. Г. Граник, Е. И. Никитиной. Существенно повышается степень самостоятельности сочинений учащихся.

В 80-е годы наблюдается взрывоподобный скачок интереса к забытой риторике, она вводится в учебные планы школ, создаются первые учебные пособия: «Введение в храм слова» С. Ф. Ивановой, «Детская риторика» для I–IV классов под ред. Т. А. Ладыженской, «Школа творческого мышления» М. Р. Львова, «Речь» под редакцией Л. Д. Мали и др. Риторика занимает достойное место и в средней школе, и в педвузах.

В углубленном изучении родного языка появляются элементы стилистики и культуры речи, синтаксиса текста; возникает так называемое «школьное речеведение» – значительное количество новых понятий: «общение», «речь как деятельность» и «речь как ее продукт», «говорящий и слушающий», «адресат речи», «аудирование», «текст», «редактирование текста» и др.

Обобщая, можно сказать, что развитие речи в школе и его методика вступили в новый виток своего подъема, соединяя в себе традиции и новаторство, укрепляя свой научный фундамент. Методика отвечает на запросы общественного развития; современному человеку мало знать правила грамматики, он должен свободно выражать свои мысли, владеть высокой культурой речи.

Глава 2. ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Речь и ее виды

Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства. Речью называют общение с помощью языка – знаковой системы, веками отшлифованной и способной передавать любые оттенки сложнейшей мысли. Вспомогательные, невербальные средства общения – жесты, мимика, прикосновения (тактильное общение), умолчания. И само пространство, ситуация участвуют во взаимопонимании.

Термин речь имеет три значения:

а) речь как процесс, как деятельность, например: *механизмы речи, ребенок начинает говорить, он овладевает речью; речь льется свободно;*

б) речь как результат, как продукт речевой деятельности, синоним – текст, например: *анализ речи 6-летнего ребенка; образцы речи высокой культуры;*

в) речь как жанр устного, ораторского выступления: *Полный текст речи депутата Н. Н. опубликован в газетах; блестящая речь, произнесенная на суде адвокатом.*

В речевом общении участвуют, как минимум, двое: говорящий или пишущий (отправитель речи, коммуникатор) и слушающий или читающий (адресат речи, перцепиент). В диалоге, т. е. речи двоих или нескольких, роли «говорящий» – «слушающий» все время меняются; в монологе такой смены нет, но адресат речи всегда подразумевается, иногда это сам говорящий (диалог с самим собой).

Неозвученная или ненаписанная речь – это внутренняя, или мысленная, речь, так сказать, речь для себя (играющая, кстати, огромную роль в сознательной жизни человека). Речь, таким образом, подразделяется на внешнюю, т. е. речь для других, и внутреннюю – речь для себя.

Речь внешняя и внутренняя служит важным средством формирования личности человека. В последние десятилетия изучается такой феномен, как «языковая личность», т. е. совокупность всех знаний, умений и предпочтений в области языка (языков) у данного человека, в нашем случае – у ученика начальных классов, в его онтогенезе и филогенезе, индивидуально или в историческом развитии людей.

Внешняя речь, т. е. речь-общение, подразделяется на четыре вида:

говоре н и е, т. е. выражение мысли в акустическом коде, с помощью звучащих комплексов – слов, их сочетаний (действие коммуникатора);

слуш а н и е (ауди р о в а н и е) – слуховое восприятие акустического потока, отправленного говорящим, и его понимание, т. е. сверка со смысловыми, фонемными эталонами, накопленными в памяти ранее;

пи с ь м о, т. е. выражение мысли в графическом коде (при звуковом, точнее – фонемном, письме – через посредство фонем);

ч т е н и е, т. е. зрительное восприятие графического ряда, написанного или напеча-

танного, и его понимание, т. е. соотнесение графических комплексов (слов, их сочетаний) через их фонемный состав с эталонами, хранящимися в памяти.

Чтение имеет два варианта: прямое перекодирование графически зафиксированного текста на мыслительный код и двойное перекодирование: на мысленный код и на звучащие слова, т. е. на акустический код.

При слушании и чтении отсутствие в памяти эталона может привести к непониманию воспринятой речи, но контекст и понимание ситуации общения создают условия для догадки (антиципации), которая, как правило, сохраняет непрерывность общения.

Первая пара видов речи – говорение и аудирование объединяется под названием устной речи, вторая пара – письмо и чтение как речь письменная; эти виды речи различаются не только своими механизмами или способами порождения, но и языковыми, внешними, признаками:

Сходства/различия	Устная речь	Письменная речь
По стилю	Разговорные стили	Письменно-книжные стили
По степени подготовленности	Импровизированная, моментальная, ситуативная	Обдуманная, подготовленная, проверенная
По точности выбора слов	Моментальный выбор, не всегда удачный	Тщательный, обдуманный выбор
По объему единиц речи	Сравнительно малый объем предложения	Уравнительно большой объем
По средствам выразительности	Паузы, логические ударения, интонации, темп, тембр, мимика, жесты наряду с фигурами	Фигуры, тропы
По сохранности	Только в момент исполнения (или в звукозаписи)	Долговременная сохранность

В повседневной практике последовательность видов речи:

мысленная → устная → письменная.

В развитии речи взаимодействие видов кладется в основу его системы.

В речи, в отдельных речевых актах (высказываниях) реализуются средства языка: звуки, слова, сочетания слов, интонации, а также правила грамматики; в этом смысле речь – это прагматика языка. Сам язык, во всей его сложности, выступает как материал речи, кодовая система.

Речь и мышление

Мысль и слово находятся в диалектическом единстве. Речь неотделима от мысли: «Речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» (Выготский Л. С. Мышление и речь. М.; Л., 1934. С. 311). Развитие речи – это и развитие мышления. Материализуя свою мысль, иногда не вполне четкую, мы подчиняем ее жестким, четким законам языка и таким образом упорядочиваем саму мысль,

В логическом, речевом мышлении человек пользуется понятиями, в которых обобщены существенные признаки явлений, предметов, действий и т. п. Понятия обозначаются словами и словосочетаниями, в которых приобретают необходимую для общения материальную

оболочку. Знание слов, богатство и мобильность словаря позволяют человеку оперировать понятиями, т. е. мыслить (на уровне внутренней речи) или говорить, писать (на уровне внешней речи). Речь невозможна без мысли, без опережающего внутреннего процесса.

Но и мысль не может успешно работать без языкового оформления. «В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940. С. 305). Четкие, ясные, легко осознаваемые языковые конструкции накладываются на аморфную, складывающуюся мысль и дисциплинируют ее. Такова роль синтаксических конструкций, морфологических форм, словообразовательных моделей, стилистических фигур и пр.

Не вполне четкие, смутные мыслительные связи, оформляясь во внутренней и тем более – во внешней речи, должны быть вложены в языковые структуры, и при этом они либо проясняются и оказываются понятными слушателю, либо разрушаются, т. е. самому говорящему становится очевидно, что слушатели его не понимают. Общение – вот лучший критерий и содержания, и языковой формы речи. Такова диалектика связей речи и мышления.

Внутренняя, мысленная речь обладает степенями глубины. Первая ступень глубины наиболее близка к речи внешней. Так, когда мы пишем или составляем какой-либо важный текст, то мы его формируем «про себя», мысленно. В этой ситуации мы тщательно отбираем слова, строим предложения по правилам грамматики, обдумываем даже падежные окончания, орфографию и пунктуацию. Эта первая ступень внутренней речи представляет собой неозвученный и пока не написанный вариант речи внешней.

Вторая ступень глубины: я размышляю сам с собой, без цели записи. Например, обдумываю план и содержание предстоящей лекции. Я придерживаюсь темы, не отвлекаюсь, но текст моей вербальной внутренней речи прерывист, я не слежу за правильностью синтаксических конструкций и тем более за орфографией, я не употребляю служебных слов. Эти ступени каждый может проверить на себе методом самонаблюдения.

Третья ступень глубины: я вспоминаю давно прошедшее, мысль моя неустойчива: отдельные картины... лица, слова... запах костра... песня... в мои воспоминания врывается музыка... Я мыслю не столько словами (вербально), сколько образами, картинками, схемами. Логическое, речевое мышление смешивается с образным мышлением и даже с элементами конкретно-действенного мышления. В мою внутреннюю речь врывается неречевой элемент – то, что Н. И. Жинкин назвал «кодом образов и схем».

В обычной повседневности человек чаще всего «живет» в мире третьей ступени глубины по этому условному делению. Но в смысле успешного развития речи, ее культуры наиболее важна первая ступень. В то же время языковое знание и умение обогащают мышление, развивают его.

Высказывание

В ы с к а з ы в а н и е – это единица речи, самостоятельная и относительно законченная. Оно является продуктом речевого действия, или акта. Примеры речевых актов: реплика в диалоге; объяснение учителя на уроке; ответ ученика – объяснение решения задачи; подготовка и написание статьи в журнал; речь на конференции; мемуары ветерана Великой Отечественной войны...

Рассмотрим ступени речевых действий.

1. С и т у а ц и я – это стечение обстоятельств жизни, которые побуждают человека к высказыванию. Ситуация урока побуждает и учителя, и ученика строить высказывания определенного содержания и типа. Журналист побывал на крупной стройке, ему надо осветить возникающие там проблемы. Пожилой человек, много повидавший на своем веку, осознает приближение неизбежного, хочет передать хотя бы частицу своего знания людям...

2. Ситуация порождает м о т и в а ц и ю : возникает потребность высказывания, смутная потребность постепенно осознается, перерастает в ясную цель (цель – осознанная потребность).

3. Речевая и н т е н ц и я (в переводе с лат. – «намерение») – это ряд подготовительных решений: выбор адресата речи, стилового ключа, определение громкости, тембра голоса, интонаций; прогнозирование вероятных результатов речевого действия (трезвая оценка такой вероятности нередко приводит к отказу от речевого действия).

4. П л а н внутренний, иногда написанный: он четко определяет содержание предстоящего высказывания, последовательность мыслей.

5. Наконец, внутренняя, мысленная подготовка высказывания завершается с е м а н т и к о - г р а м м а т и ч е с к и м с т р у к т у р и р о в а н и е м . Оно складывается:

- а) из выбора слов – самое важное;
- б) порядка слов в высказывании;
- в) грамматического маркирования, т. е. установления связей слов с помощью предлогов, союзов, падежных и личных окончаний частей речи.

Этой ступенью заканчивается докоммуникативный этап подготовки общения: следующие две ступени составляют коммуникативный этап.

Ознакомление со ступенями речевого действия показывает, как надо готовить школьников к речевым упражнениям: устным рассказам, сочинениям, письмам, сообщениям, к ведению дневников, к устному общению в школьных или домашних условиях.

6. Следующая ступень – м а т е р и а л и з а ц и я высказывания, т. е. кодовый переход на акустический код (устная речь) или на графический код (письменная речь). Эти кодовые переходы в течение многих лет тренировки в устной речи и письме, в аудировании и чтении достигают высокой степени автоматизма.

Казалось бы, высказывание состоялось и речевой акт закончен. Но с точки зрения теории речевой деятельности для полного цикла общения (коммуникации) недостает еще двух ступеней: это, во-первых, в о с п р и я т и е высказывания собеседником (адресатом), без чего общение нельзя считать состоявшимся; во-вторых, это о б р а т н а я с в я з ь , т. е. реакция перцепиента на принятое высказывание.

Восприятие проходит следующие шаги (в устном варианте):

- прием акустических сигналов в виде ряда звучащих слов;
- сравнение их с хранящимися в памяти эталонами, в результате чего происходит понимание слов;
- антиципация;
- расшифровка грамматических связей в тексте высказывания;
- понимание общего смысла предложения или текста;
- понимание коннотаций, образов, тропов, аллегорий, иронии и пр.;
- понимание скрытого смысла высказывания или его отсутствия;
- оценка личности говорящего: его интеллекта, нравственного облика, степени вла-

дения языком и уровня культуры речи и пр. (Сократ: «Заговори, чтобы я тебя увидел»).

Обратная связь осуществляется в виде ответа – нового высказывания либо в виде действий, поведения, определяемого первым высказыванием.

Типы речи (текста)

В зависимости от целей высказывания и от его содержания в античной риторике разграничивали повествование, описание и рассуждение; в наши дни введено также понятие смешанного (контаминированного) текста.

В повествовании излагается последовательность событий, текст имеет сюжет и, как правило, действующих персонажей, в этом смысле оно близко к рассказу как литературному жанру. Последовательность событий в повествовании обычно определяется их естественным ходом. Но нередко автор в композиционных целях изменяет этот порядок. В повествовании имеют место диалоги, бывают описательные вставки, зарисовки пейзажа, рассуждения. Повествование – самый подвижный, динамичный тип речи, считается, что он наиболее доступен детям.

В описании нет событий, сюжета, изображаются картины природы, ландшафта, отдельные явления, предметы, портреты; представляет интерес также сравнительное описание, описание картины и пр. Примеры тем описаний: «Гроза», «Лес в сентябре», «Колокольчики», «Рожь» – картина Шишкина». Описание может быть художественным, образным и строгим, научным, «деловым».

Рассуждением называется такой тип речи (и текст), в котором для доказательства или опровержения какого-то утверждения, тезиса используются различные доводы, аргументы, примеры, чьи-то мнения, доказательства; в итоге автор делает вывод. Модель рассуждения:

Тезис	Развитие тезиса: доказательства и опровержения	Вывод

Рассуждение – наиболее строгий, сложный тип речи. В начальных классах проводится целенаправленная работа над сравнением, сопоставлением, противопоставлением в основном по живым наблюдениям; объяснение причинно-следственных связей явлений: доказательство с помощью примеров, собственных наблюдений и пр.; построения умозаключений; работа над обобщениями и выводами. Примеры тем для рассуждений: «Лучшая профессия», «Почему надо беречь птиц?», «Как стать сильным и умелым?», «Кем быть или каким быть?».

Поскольку чистые типы повествования, описания и рассуждения встречаются не так часто, то целесообразно пользоваться такими оценочными понятиями: «текст с преобладанием того или иного типа»; «рассказ-повествование с двумя пейзажными зарисовками»; «рассуждение, в котором использованы две сюжетные повествовательные вставки в качестве аргументов».

Начальная школа делает первые шаги и в сторону стилистической дифференциации текстов: дети уже в I классе начинают понимать, что домашняя манера говорить, детская лексика, диалектная и просторечная в школе звучать не должны. Они различают также раз-

говорно-бытовую и литературно-разговорную речь. В письменных изложениях и сочинениях они учатся дифференцировать две стилевые разновидности: эмоционально-образный стиль и научный, «деловой». Так, в школе проводится сочинение «Береза» в научном ключе (ствол, ветви, листья, семена, березовый лес, древесина и пр.) и художественное сочинение о березе в зимнем наряде, в осеннем золоте, в весеннем кипении. Так у детей формируются умения коммуникативного выбора синонимических средств языка.

Теории строения текста

В 50–60-е годы интенсивно развивалась лингвистика текста. В ее основе признание того факта, что текст, как и предложение, тоже имеет регулярно воспроизводимые типы связей и, следовательно, свои единицы текста – «сложное синтаксическое целое» (ССЦ). Эти компоненты текста в графическом оформлении обычно совпадают с абзацем, но деление текста на абзацы произвольно, индивидуально, а ССЦ подчинены системе. Систему создают типы связей, они здесь проиллюстрированы примерами (см. также: Лосева Л. М. Как строится текст. М., 1980):

1. Содержательные, событийные, сюжетные связи.

Я сказал мальчикам, что заблудился, и подсел к ним. Они спросили меня, откуда я, помолчали, посторонились. Мы немного поговорили. Я прилег под обглоданный кустик и стал глядеть кругом (И. С. Тургенев. Бежин луг).

Слова *я, мальчики и заблудился* связывают данное ССЦ с предыдущим текстом: из него читатель узнал, кто *я*, кто такие *мальчики* и почему сказано *заблудился*. *Они* во втором предложении – это местоимение, оно связывает второе предложение с первым (*мальчики – они*). Такую же роль выполняют местоимения *меня, я, мы*.

Далее у Тургеневой:

Картина была чудесная: около огней дрожало и как будто замирало, упираясь в темноту, круглое красноватое отражение; пламя, вспыхивая, изредка забрасывало за черту того круга быстрые отблески.

Огоньки тихонько потрескивали. Мальчики сидели вокруг их; тут же сидели и те две собаки, которым так было захотелось меня съесть. Они еще долго не могли примириться с моим присутствием.

Упоминание собак связывает весь компонент текста с предыдущими его частями. И далее у Тургеневой:

Всего мальчиков было пять: Федя, Павлуша, Илюша, Костя и Ваня. (Из их разговоров я узнал их имена и намерен теперь же познакомить с ними читателя.)

Обещание автора описать каждого мальчика возбуждает в читателе ожидание и служит внутренним связям текста.

2. Логические связи. Мальчики, узнав, что ночной гость – помещик, помолчали, посторонились. Читатель с самого начала знал, что *я* – барин, а мальчики узнали только в указанный момент.

3. Лексические связи. Повторяются слова *мальчики, круглое красноватое отражение* и *за черту круга*.

4. Синонимические связи: *огни, пламя*.

Антонимические отношения: они легко прослеживаются в дальнейших описаниях мальчиков: *разговорчивый – молчаливый*.

5. Местоименные замены – их в данном тексте много.

6. Наречные замены – *около костра* и *там*.

7. Союзы, связывающие предложения.

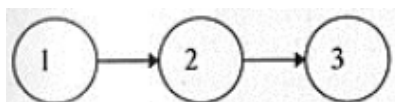
8. Частицы в роли средств связи: *далее, бы, ли, не*.

9. Интонационные связи, которые на письме частично передаются пунктуацией: вопросительным знаком, многоточием, восклицательным знаком.

10. Связующим средством в ССЦ может служить и тип связи между предложениями. Цепная связь:

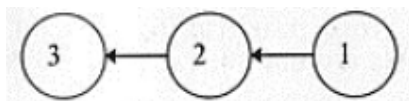
Сверкнул ослепительный зигзаг молнии. И сразу же, почти в то же мгновение, раскололось небо над головой. Дрогнули стены, задребезжали окна...

Последовательное развитие событий:



Цепная связь: возврат к прошлому:

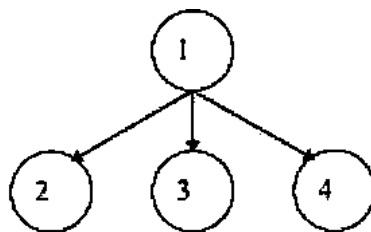
Иван Иванович едет на Дальний Восток. Побывать в Уссурийской тайге – его давняя мечта. Когда-то он с упоением зачитывался книгами В. К. Арсеньева...



11. Параллельная связь:

Радостна, шумна и пахуча весна в лесу. Звонко поют птицы. Звенят под деревьями весенние ручейки. Смолой пахнут набухшие почки.

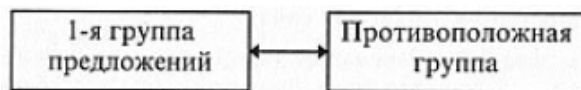
Первое предложение задает общую тему, три последующих, параллельные друг другу, раскрывают ее.



В основе компонента текста лежит противопоставление, оно связывает текст в единстве противоположностей (тоже параллельная связь):

Есть люди активные и общительные, искренне почитающие себя альтруистами, благодетелями и знатоками других людей. Они дают советы, поучают... Они не подозревают, что не видят людей, с которыми общаются. Они думают, что любят, но не умеют любить.

Есть и другой тип. Представители его чаще всего люди тихие и незаметные, робкие и застенчивые. Они рады бы осчастливить мир, но убеждены, что он, такой большой и сложный, их благодеяний не примет, отвергнет и посмеется. Они пассивны, ибо боятся, что активность их причинит другим людям лишь неприятности.



12. Связующую роль выполняют вводные слова и предложения, обобщающие конструкции, выводы в итоге рассуждения, парадоксальные, неожиданные суждения.

Недаром текст называют «связным»: действительно, средств связи множество, но пишущий и тем более говорящий не всегда осознают и прогнозируют их.

Факторы речевого развития человека

Для понимания процесса речевого развития человека, особенно движущих сил этого развития (факторов), очень много дает исследование первых его шагов, т. е. речи ребенка в самом начале овладения языком.

Психолог Н. И. Жинкин показал, каков механизм усвоения языка ребенком. Впрочем, модель этого механизма годится и взрослым: «При передаче сообщения вводится (в мозг человека. – М. Л.) два вида информации – а) о предметах и явлениях действительности и б) о правилах языка, на котором подается сообщение. Последний вид информации вводится в неявной форме, так как правила языка применяются, но о самих правилах ничего не говорится... Развитие речи есть не что иное, как введение в мозг ребенка языка в неявном виде, то есть через речь» (Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека И развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4–8 классах. М., 1969. С. 104). Слушая речь окружающих, ребенок не только запоминает слова, сочетания слов, предложения, он улавливает а н а л о г и и в языке, связывает аналогии значений с аналогиями форм. Так, уже на ранних ступенях развития ребенок не только пользуется уменьшительно-ласкательными формами, но с помощью встречавшихся суффиксов оценки сам образует их. По аналогии со словами *яблоня*, *вишня* он образует «грушня». Услышав названия грибов *подберезовик*, *подосиновик*, он спрашивает: «А как называется гриб под елкой?»

Восприятие чужой речи опережает собственную речь ребенка: он начинает понимать речь взрослых несколько ранее, чем сам делает попытки говорить. Этот разрыв позволяет практически, на уровне «внутренних обобщений» усвоить простейшие правила языка, хотя ребенок не осознает их и не может сформулировать.

Из сказанного вытекает вывод о р о л и р е ч е в о й (я з ы к о в о й) с р е д ы в овладении речью и языком и, следовательно, в развитии речи. Но это не единственный фактор нормального речевого развития человека; можно назвать и прокомментировать и другие факторы, не менее важные:

– п о т р е б н о с т ь к о н т а к т а с близким человеком, сначала эмоционального

(гуление, лепет), а затем содержательного общения (1 год – 1 год и 3–6 мес.) – один из факторов. Речи, общению способствуют также положительные эмоции (от улыбки трехмесячного ребенка до поэтического творчества взрослого человека, охваченного вдохновением);

– факторы длительной, многолетней тренировки **ф и з и о л о г и ч е с к о г о м е х а н и з м а** : произносительного аппарата, мозговых центров, аппарата аудирования, памяти – долговременной и оперативной, координирующих систем, а при развитии чтения и письма – зрительных и рукодвигательных систем. Чаще всего недостатки речевого развития связаны со слабой натренированностью именно этого аппарата;

– фактор потребности **н о м и н а ц и и** и **о б о б щ е н и я** : такая потребность возникает в познании окружающего мира, служит основой не только овладения речью, но и всей учебной познавательной деятельностью человека;

– фактор **р е ч е в о й а к т и в н о с т и** ребенка (и взрослого) предполагает общую активность в игре и в социальной жизни, быстрые речевые реакции в диалоге, быстрый выбор слов, интенсивное построение фразы;

– наконец, фактор **о с м ы с л е н и я** , «осознательненья» языка, фактор теории: предполагается изучение грамматики в школе.

Перечисленные факторы овладения языком, особенно речевая среда и речевая активность, формируют у детей **ч у т ь е я з ы к а** , или языковую интуицию – автоматизированное неосознаваемое предпочтение в использовании общепринятых, активных, продуктивных моделей языка.

Очень важно, чтобы эти предпочтения действовали в рамках нормированного, литературного, языка, а не просторечия, не диалекта. Очень важно поэтому, чтобы с ранних лет языковое чутье формировалось под влиянием высококультурной речевой среды, чтобы она создавалась на основе интеллигентной речи родителей, чтения художественной литературы дома и в школе. Конечно, школа постепенно исправляет даже неверную интуицию, но процесс исправления проходит трудно и долго.

Глава 3. КУЛЬТУРА РЕЧИ И МЕТОДИКА

Борьба за хорошую, культурную речь привела к развитию самостоятельной отрасли языковедения под названием «культура речи». Эта наука корнями уходит в древнегреческую риторiku – теорию ораторского искусства. Требования культуры речи (ее критерии) не ограничиваются правилами грамматики, языковой нормы, а отражают потребности общения в современном мире.

Критерии культуры речи

Первый критерий – **с о д е р ж а т е л ь н о с т ь** речи: независимо от типа и объема высказывания в ней должна быть раскрыта существенная, важная для обеих сторон общения тема. Речь несет в себе важную, актуальную информацию, ценную идею, защищает подлинные ценности. Этот критерий ставил на первое место М. В. Ломоносов, а в античном мире – все крупнейшие ритору от Горгия до Квинтилиана. Речь должна служить добру, нести в себе истину. В античной риторике был ведущий принцип – «этос» – этическое начало.

Второй критерий – л о г и ч н о с т ь речи: она должна быть понятна, последовательна, непротиворечива, доказательна, убедительна, информативна. Речь должна строиться по четкому плану, необходима продуманная композиция речевого произведения, способствующая лучшему пониманию текста, а иногда и возбуждающая интерес слушателей, их активность.

Третий критерий – свободное владение навыками, м е х а н и з м а м и речи: дыханием, голосом, артикулированием звуков, дикцией, интонацией, речевыми реакциями; быстро-та включения в диалог, хорошая речевая оперативная память. Важна скорость выбора слов, построения предложений и текста. В письменной речи эти механизмы – скоропись, хороший почерк, орфография. Все эти навыки вырабатываются в течение многих лет, в тренинге.

Четвертый критерий – э т о я з ы к о в а я п р а в и л ь н о с т ь р е ч и , соответствие л и т е р а т у р н о й н о р м е . Языковая норма формируется на основе традиции, на основе изучения массовой языковой прагматики, закономерностей грамматики, фонетики, словообразования.

Литературная норма действует в следующих областях:

а) в п р о и з н о с и т е л ь н о й – проверяется фонетическими закономерностями, словарями ударений и орфоэпическими;

б) в с л о в о у п о т р е б л е н и и , в в ы б о р е с л о в а – проверяется с помощью словарей: толковых, синонимов, антонимов, сочетаемости слов, имен;

в) в о б р а з о в а н и и и в и с п о л ь з о в а н и и г р а м м а т и ч е с к и х , м о р ф о л о г и ч е с к и х ф о р м – словоизменение и с и н т а к с и ч е с к и х – словосочетание, предложение; проверяются правилами грамматики и соответствующими словарями;

г) в п р а в о п и с а н и и – проверяется правилами орфографии и пунктуации, а также орфографическими словарями.

Нередко встречается требование стилистической нормы: например, смешение разговорных и книжных форм: *в отпуске – в отпуску*. В начальных классах разграничение стилей не исключено, но требования еще не могут быть высокими.

Пятый критерий – т о ч н о с т ь , я с н о с т ь речи: культура речи измеряется умением говорящего, пишущего выбрать такую синтаксическую конструкцию, такие слова, сочетания, фразеологические единицы, так построить свое высказывание, чтобы передать наиболее важные его черты, понятно передать свой замысел. Точность речи требует богатства и подвижности средств языка, их разнообразия. Нарушение пятого требования квалифицируется как речевая ошибка: неточное употребление слова, повтор слова или сочетания слов, синтаксический монотон (однообразие), неудачное словотворчество и пр.

Выбор языковых средств связан с понятием к о м м у н и к а т и в н о й ц е л е с о - о б р а з н о с т и : речь строится с учетом возможностей адресата, выбираются те формы языка, которые обеспечат наилучший контакт участников диалога. Это касается и вербальных средств, и манеры произнесения, использования вспомогательных средств общения, зависит от учета возрастных, образовательных особенностей собеседника, от соображений речевого этикета (подчеркнуто корректный тон и дружеская беседа). Выбираемые языковые средства должны быть уместны.

Наконец, высшее требование культуры речи – е е в ы р а з и т е л ь н о с т ь , признак речевого мастерства. В устной речи – это многообразие интонаций, пауз, тона, тембра голоса; в устной и письменной речи – образы, тропы, введение афоризмов, фразеологии и пр. Выразительность речи имеет свою шкалу: от минимума, обеспечивающего понимание, об-

щение, – до многоцветного, артистического исполнения, раскрывающего перед собеседником, слушателем новые глубины мысли и чувства.

Требования культуры речи в современном обществе имеют юридическую силу: превышение установленного, минимально допустимого количества нарушений препятствует выдаче диплома об образовании, переводу учащихся из класса в класс, приему в высшие учебные заведения и на работу по очень многим профессиям.

Глава 4. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Имитативные методы

Во второй главе данного раздела уже отмечалось, что для овладения речью ребенок нуждается в речевой среде. Это – во-первых, а во-вторых, необходима речевая активность самого субъекта, учащегося. Эта закономерность действует на протяжении всей жизни человека, и естественно, что в детстве она заметнее.

Из этой закономерности выводится первый метод (точнее – группа методов), который получил название имитативного, или обучения по образцам. В наши дни под влиянием возросшего авторитета развивающих методик к имитации (подражанию) сложилось отрицательное отношение, как к чему-то антиразвивающему, по мнению некоторых дидактов. Но автор покажет содержание, наполнение этой группы методов и убедит, что такое понимание неверно, незаслуженно. Тем более что сам метод «делай, как я» традиционен, имеет свою историю, свои обоснования.

В рамках имитационных методов находят место и анализ образцовых текстов, и синтез собственных языковых конструкций (весьма сложных), и поисковая деятельность – выбор слов и других средств языка, и моделирование образцовых текстов, и конструирование по этим моделям предложений и текста, и обобщение, вывод правил, и даже творчество – пересказы и письменные изложения с творческими дополнениями или изменениями, инсценирование, драматизация, художественное чтение и рассказывание, подражательное и собственное литературное творчество.

Нужно отличать самостоятельную работу учащихся «по образцу» от неосознанного заучивания, т. е. от догматического метода. Впрочем, заученные наизусть стихи, проза, афоризмы, фразеологизмы, поговорки весьма полезны, они обогащают речь, способствуют ее развитию. Они не только обогащают речь учащихся, но укрепляют память, дают основу для отработки выразительности, для участия в социальной деятельности, в концертных выступлениях, т. е. в преддверии искусства.

Не следует забывать, что «образцовые тексты» – это отрывки из произведений лучших писателей, специально подобранные и введенные в учебники «Русский язык» и в различные пособия, хрестоматии, сборники текстов для изложения. Такова традиция, идущая от Буслаева, Ушинского, Чернышева, Рыбниковой, – все языковые занятия проводить на материале лучших, образцовых произведений литературы. Эта традиция связывает искусство слова с другими искусствами – изобразительным, театральным, музыкой, хореографией.

Методы обучения речи «по образцам» имеют свой обширный набор приемов, типов

ученических работ: это многочисленные виды пересказа прочитанных текстов (близкий к тексту образца, сжатый, выборочный, с творческими дополнениями и изменениями, с делением текста на части, озаглавливание частей, составление плана прочитанного рассказа, то же в письменном варианте), письменные изложения разнообразных типов: с языковым выбором текста, с иллюстрированием, с изменением жанра (рассказ перестраивается в пьесу, в произведение, предназначенное для сценического воплощения). В арсенал методов «по образцу» входят и более мелкие, частные упражнения: составление предложений или компонентов текста по типу данного или по модели, которая тоже, возможно, составлена учащимися; отработка произношения, интонаций, пауз, ударений по примеру исполнения учителем, и особенно – по пониманию замысла автора – писателя или на основе артистического исполнения (по фонохрестоматии); различные рассказы и письменные сочинения по аналогии с прочитанным, а в литературно-творческих кружках – переводы, подражания, пародии.

«По образцам» школьники работают над типами речи (текста) и над различными жанрами, принятыми в литературе и в общественной жизни: над описанием, повествованием, рассуждением; над стилистическими, композиционными, содержательными особенностями рассказа, очерка, газетной заметки, отзыва о прочитанной книге или о спектакле, характеристики, а также над составлением так называемых «деловых бумаг» – объявления, заявления, делового письма, телеграммы, дневниковых записей. Немалую роль играет образец и в усвоении форм речевого этикета: приветствия, прощания, извинения, благодарности, приглашения и мн. др.

В использовании имитационных методов наблюдается тенденция к повышению самостоятельности и познавательной активности учащихся. Это сказывается и в выборе авторов и произведений литературы, и в предварительном языковом анализе, и в логической работе (сжатие текста, выборочная его передача, составление плана, деление текста на части), и особенно в составлении собственного текста.

Образцовый текст выполняет роль основного составляющего в общем широком потоке языковых влияний на детей – влияний речевой среды на их формирующееся языковое чутье.

Имитационный метод при всей его популярности сам по себе не может быть достаточным: обучение «по образцам» лишь подготавливает учащихся к другим методам развития речи.

Коммуникативные методы

Следующая, вторая, закономерность, которую методика берет за основу второй группы методов, определяет назначение, функцию языка – быть средством общения, коммуникации, а также самовыражения.

Если язык – средство общения, то речь – само общение с помощью языка. Если язык – средство внутреннего диалога, самовыражения, то «речь для себя» и есть самовыражение, творчество.

В данном случае «коммуникация» понимается в широком смысле: это и связь поколений, и связь времен...

Из коммуникативной функции языка выводится вторая группа методов обучения речи, вернее – развития речи учащихся: коммуникативные методы.

Требования, установки этих методов:

во-первых, любое высказывание учащегося, устное или письменное, как и взрослого, разумеется, **м о т и в и р о в а н о** : вытекает из потребности что-то сказать или написать, с кем-то вступить в контакт, поделиться своими мыслями и чувствами. Эта потребность, в свою очередь, вытекает из так называемой речевой **с и т у а ц и и** , сложившейся в жизни или созданной искусственно, с педагогической целью. Предпочитая естественные ситуации, коммуникативные методы допускают в учебных целях и создание искусственных: диалогов, споров, обсуждений, ролевых игр, переписки, бесед на прогулках и экскурсиях.

Даже в искусственных ситуациях мотивация резко повышает самостоятельность учащихся в речевой деятельности;

во-вторых, говорящий или пишущий должен быть в достаточной мере подготовлен к содержательному высказыванию, т. е. ему необходимо располагать обширным, достоверным, значимым (лично или социально) материалом для своего выступления. Этот материал, как правило, никто ему не подсказывает (как в имитативной методике). Без свободного владения материалом школьник не сможет осуществить акт коммуникации, ее цель не будет достигнута. Сам материал должен быть подвергнут систематизации, структурированию, должен быть отобран. Содержание должно быть подчинено авторскому замыслу, выражать авторский взгляд, должно быть расположено логично, по продуманному плану;

в-третьих, коммуникативная цель будет достигнута лишь в том случае, если учащийся достаточно владеет языковыми средствами: богатым и хорошо активизированным словарным запасом, способностью быстро и безошибочно образовывать грамматические формы, строить предложения и связывать их в тексте, если он умеет выбирать наилучшие средства языка для данной коммуникативной ситуации;

в-четвертых, речь учащегося, его рассказ или сочинение действительно **и г р а ю т с в о ю р о л ь** в общении, в жизни. Если это вопрос – на него должен быть дан ответ; если это рассказ – он должен быть прочитан или выслушан классом, на него должен быть дан отклик; сочинение должно быть прочитано хотя бы одним человеком; выраженные мысли должны быть обсуждены, приняты или отвергнуты; если это письмо – оно прочитывается адресатом, пишется ответ; если это статья, заметка – она должна быть помещена в газете, в журнале или мотивированно отвергнута. Даже обычный ответ ученика на уроке, с точки зрения коммуникативного метода, является мотивированным высказыванием, которое будет эффективно, если включено в систему познавательной деятельности всего класса.

Коммуникативные методы опираются на теорию речевой деятельности, в частности на анализ речевого акта: метод учитывает **в с е** его ступени – и ситуативную, и мотивационную, и восприятие собеседником, и обратную связь.

Коммуникативные методы имеют свой набор приемов, средств обучения, типов заданий упражнений:

- создание речевых ситуаций или выбор их из потока жизни;
- ролевые игры, труд, походы и экскурсии, картины, специально организованные наблюдения, другие способы накопления материала, впечатлений;
- любые виды деятельности, которые могут вызвать потребность высказываний;
- рисование картин, ведение записей и дневников;
- создание сюжетов по воображению, в том числе сказочных;
- выбор разнообразных жанров – докладов, выступлений по радио, телепередачи, рекламы;

– наконец, «пробу пера» – литературно-творческие попытки в прозе, в стихах, в драматических жанрах. По последней причине метод нередко называют **коммуникативно-творческим**.

Рассматриваемый метод предполагает **систему умений** учащихся, реализуемых (и формирующихся) в процессе различного рода письменных и устных речевых упражнений – сочинений и пр. Обычно выделяют семь групп таких умений, в своей последовательности создающих методику:

– умения, связанные с темой сочинения, с ее пониманием, определением ее границ, субординацией тем, раскрытием темы;

– умение подчинить свое сочинение определенному замыслу, выразить в нем свою мысль, свою позицию, свои эмоции, отношение к лицам, их поступкам и пр.;

– умения собирать, накапливать материал, отбирать важное, главное и второстепенное в соответствии с темой и замыслом;

– умение систематизировать материал, располагать его, обдумывать и составлять план, работать над композицией – началом, завершением;

– умения в области языковой подготовки текста: подготавливать словарь в соответствии с темой, выбирать слова, сочетания, фразеологию, образы; подготовка фрагментов будущего текста, в устном варианте – обдумывание интонаций, обращений и пр.;

– умение составлять текст, в устной речи – импровизировать, в письменной – записывать без ошибок, располагать текст на листах, делить его на абзацы (в старой риторике этот этап называли акцио – исполнение);

– умение совершенствовать написанное, редактировать (устное слово вылетело – не поймал), проверять орфографию, пунктуацию.

Добавим к сказанному: умение критически анализировать свою и чужую речь, элементарно рецензировать сочинения других учащихся, а также объяснять допущенные ошибки, выявлять их причины, способы проверки.

Нельзя забывать, что сочинения, рассказы обладают огромной воспитательной силой, это самовыражение личности ученика. Сочинение есть способ включения детей в социальную жизнь, в общение. Немалую роль играет и выбор тем: о России, ее истории, о природе, о людях, на литературные темы, о добром и прекрасном, о труде и познании.

Казалось бы, два метода – «по образцам» и коммуникативный – в достаточной степени обеспечивают практику развития речи детей. Но для полноты нужен еще один метод, который опирался бы на закономерности языка (напомним, что первый метод опирается на литературные образцы, второй – на потребность общения), на изучаемый в школе материал, который ученики могли бы сознательно применить, конструируя предложения и текст.

Метод конструирования

Этот метод вытекает из дидактической (и психологической) установки: новые способы деятельности учащегося, его новые умения формируются на основе правил, закономерностей, т. е. на базе теории по такой схеме: общая теория → правила → алгоритм → действие → тренинг.

Назовем эту третью группу методов методами **конструирования** текста.

Это отчетливо выраженный синтетический метод. Он связан с первыми двумя. В сис-

теме обучения «по образцам» виды текста анализируются и моделируются, и впоследствии конструирование собственных текстов осуществляется по этим моделям. Конструирование связано и с коммуникативным методом, поскольку последний обеспечивает мотивацию речи, ее действенность, определяет социальные и личностные функции речи.

Какие же теоретические сведения нужны для введения методов конструирования:

во-первых, грамматика, и преимущественно – синтаксис, а также лексикология, фразеология, теория словообразования, доступные элементы стилистики; для устного варианта речи – фонетика, орфоэпия, просодия – теория интонаций;

во-вторых и преимущественно, синтаксис текста, теория ССЦ, – сложного синтаксического целого;

в-третьих, теория функциональных типов речи (и текста);

в-четвертых, начала логики;

в-пятых, начала поэтики, теории жанров, теории тропов, теории композиции, изобразительных средств языка;

наконец, элементы стилистики и культуры речи, куда входит и орфография.

Многое из перечисленного выходит за рамки учебника «Русский язык» и традиционных хрестоматий по литературе. Помощь в реализации этого направления может оказать риторика – наука красноречия, переживающая ныне период возрождения.

Метод конструирования текста располагает обширным набором приемов и типов речевых упражнений; большинство из них обычно выполняют подготовительную или вспомогательную функцию: они вплетаются в процесс подготовки речевого упражнения на разных его этапах.

Приемы располагаются по группам: первая из них – работа над словом, или с л о - в а р н а я р а б о т а :

– толкование значений слов, оттенков их значений, эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе выбора слов для конкретных ситуаций;

– работа с синонимами, антонимами, паронимами, фразеологическими единицами, включение их в конкретный текст, в собственные предложения;

– работа со словарями («словариками») – толковыми, словообразовательными, синонимическими, орфографическими;

– исправление ошибок словоупотребления в устной речи и в письменных сочинениях.

Вторая группа приемов – работа над словосочетанием :

– составление словосочетаний с конкретными словами – для текста или словосочетаний заданного типа;

– выверка сочетаемости слов (валентности) на основе языкового чутья или по словарям сочетаемости;

– введение, включение словосочетаний в предложение и текст;

– обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях, упражнения, предупреждающие подобные ошибки.

Напомним, что словосочетание – это момент в процессе создания текста, момент творческого процесса.

Третья группа – приемы работы над предложением :

– составление предложений на заданную тему, с использованием заданных слов – по

теме сочинения, рассказа;

- составление предложений заданного типа по схемам-моделям;
- распространение предложений, перестройка их структуры;
- выражение одной и той же мысли в различных (синонимических) синтаксических вариантах;

- интонирование предложений, работа над паузами, логическими ударениями;
- свободное составление предложений, фраз;
- редактирование предложений, устранение различных недочетов в их построении и пр.

Четвертая группа – л о г и ч е с к а я :

– работа с понятиями и построение их определений, сравнение предметов, явлений природы по их признакам;

- построение обобщений, индуктивных и дедуктивных рассуждений, доказательств;
- исправление логических ошибок: неоправданных повторов, нарушений последовательности мыслей, восполнение пропусков чего-то важного и т. п.

Пятая группа – упражнения, опирающиеся на т е о р и и т е к с т а :

– моделирование структуры текста образцов и подчинение собственного текста этой модели, т. е. редактирование своего текста;

- отработка типов связи в тексте;

– составление текстов различных функционально-смысловых типов: описания, повествования и рассуждения, а также разных жанров: рассказа, пейзажной зарисовки, описания картины, очерка, статьи в газету, письма, пьесы;

- передача сюжета в диалогической форме.

Все упражнения, входящие в систему конструктивных приемов, носят учебный, тренировочный характер в сравнении с коммуникативно-творческими сочинениями. Все три группы методов: имитативная, коммуникативная и конструктивная – сочетаются в работе учащихся и учителя, дополняют одна другую и в совокупности создают базу для системы развития речи учащихся (системы сочинения), которая тесно связана с курсом русского языка, литературы, риторики, с социальной деятельностью детей. В системе развития речи все стороны изучаемого родного языка обретают внутренние связи, язык предстает перед школьниками как единый функционирующий механизм.

Риторика в начальных классах

Р и т о р и к а не метод обучения: многие считают ее самостоятельной наукой, не связанной с предметом «Русский язык». Действительно, риторика определяется как наука и искусство красноречия, ее цели – убеждать людей силой слова. Цель современной риторики определяют как «поиск оптимальных алгоритмов общения людей в условиях современного мира».

Но разве эта цель не совпадает с целью изучения родного (и неродного тоже) языка? Нельзя не признать, однако, что риторика никогда не ограничивалась только языковыми задачами, стремясь вывести мастерство речи на простор культуры, социальной жизни.

В Древней Греции и в Риме действовали учебные заведения – риторические школы, в которых обучались дети (мальчики) с 7 до 21 г.: «риторика» и «образование» здесь выступа-

ли как синонимы. Сама риторика – основной предмет – включала и стилистику, и просодию, и дикцию, и поэтику (теорию жанров, теорию поэтического языка), основы театрального искусства, правила этикета. Школа готовила юношей к общественной деятельности, к публичным выступлениям, к диалогу, спору, полемике, к убеждению словом. Известно, что знаменитый оратор Цицерон (I в. до н. э.) выше искусства оратора ставил только талант полководца.

Наряду с общей риторикой, которая имела пять разделов: содержание речи (тема, сбор и «изобретение» материала, его систематизация), расположение (план, композиция, жанры, типы речи), языковая форма всего подготовленного, запоминание (умение сохранить в памяти) и, наконец, исполнение (умение держаться, дикция, интонации, выразительность речи, контакт с аудиторией, умение владеть собой, в письменном варианте – тщательная отработка, шлифовка текста), развивались частные риторики и соответствующие виды красноречия: мастерство дружеской беседы, мастерство торжественной, хвалебной, «юбилейной» речи, судебное красноречие, военное красноречие, политическое красноречие, учебное, академическое, красноречие, мастерство «делового» общения, богословское красноречие.

Древнерусское красноречие, расцвет которого отмечается в XI–XII вв., возросло на византийских традициях, отличалось высоким патриотическим и христианским пафосом, содержало призывы к добру и справедливости; нравственные проблемы всегда были на первом месте. Кроме того, оно отличалось скромностью, полным отсутствием лести и подобиострастия перед сильными мира сего. Отблески этой традиции заметны и поныне.

В исторической главе данного раздела книги уже отмечалось, что в начальной школе риторика не преподавалась до 80-х годов XX в., но методика русского языка позаимствовала у риторики в XIX в., в сущности, все ее основные понятия: тему, содержание речи, план, построение сочинения, словесную подготовку высказывания, фигуры и тропы, работу над выразительностью и пр.

Д е т с к а я р и т о р и к а (термин – из XVIII в.) возникла в научно-методической школе Т. А. Ладыженской (Сорокина Г. И., Никольская Р. И., Сафонова И. В. и др.) в начале 80-х годов с выходом книги «Речь. Речь. Речь...». В конце десятилетия вышли программы для I–IV классов, а в 90-е годы – учебники для начальных классов под названием «Детская риторика» и для V–IX классов – «Школьная риторика». Программы состоят из трех разделов: «Речь и ее значение в жизни», «Текст» и «Культура общения». О значении речи младшим школьникам сообщается следующее: «Перед учащимися в I–IV классах в доступной форме раскрываются основные функции речи: речь является средством общения, обмена мыслями и чувствами между людьми, передачи информации, служит целям познания мира, является средством организации и планирования деятельности людей, воздействия на мысли, чувства и поведение людей» (Ладыженская Т. А. и др. Детская риторика. М., 1993. С. 58).

Приведем некоторые темы из названных выше трех разделов курса:

«Речь и ее значение»: устная и письменная речь; особенности устной речи: окраска голоса, громкость, темп; мимика и жесты; устный рассказ; разговорная речь; учебная (научная) речь; выразительность речи; художественная речь; речь газет, радио, телевидения.

«Текст»: речевое произведение, высказывание; тема; заглавие; опорные слова; основная мысль высказывания; структура текста; связь между предложениями в тексте: план, изложение, сжатое изложение; типы текстов: описание, повествование, рассуждение; сравнительное описание; композиция; границы темы и мн. др.

«Культура общения»: выражение приветствия и прощания; благодарность; извинение;

обращение; просьба; отказ; приглашение; поздравление; выражение несогласия; спор (там же).

Нетрудно заметить совпадения в системах под названием «Развитие речи учащихся» и «Детская риторика». В то же время нельзя не замечать и большей прагматической направленности (речевой этикет, развитие голоса, невербальные средства общения и пр.).

Следует заметить, что в других пособиях, ориентированных на риторику, можно встретить несколько иные подходы: значительные связи с курсом родного языка, в частности с синонимикой, со стилистикой, с выбором языковых средств, тематики, с формированием литературного вкуса и чутья, с исследовательскими методами в системе обучения, с формами самовыражения личности средствами языкового творчества, с историей античной риторики, с видами красноречия и пр.

В методической практике последнего десятилетия уроки риторики проводятся один раз в неделю, в расписании уроков обозначаются как «Риторика». Постепенно накапливается опыт методики преподавания. Так, помимо тематики выделяется пять линий работы учащихся:

1. Теория риторики (или речи, текста, коммуникации): понятия, правила, исторические сведения, очерки жизни и мастерства великих ораторов прошлого (Сократ, Цицерон), традиции русского красноречия и пр.

2. Анализ образцовых текстов (не только письменных, но и устных): речи ораторов, произведения поэзии и прозы, деловые бумаги, письма, дневники, путевые заметки и пр.

3. Изучение риторических (стилистических) фигур, приемов, тропов и других средств, применяемых в ораторской деятельности, в живом общении, в создании письменных произведений.

4. Практические упражнения по риторической тематике – устные и письменные.

5. Творческие работы.

Следует заметить, что не только в наши дни, когда риторика выходит из затяжного кризиса, но и в прошлые эпохи в понимании общих целей и установок риторики, а следовательно – и в ее содержании были разные позиции: от сведения ее целей лишь к хорошей, красивой речи – до признания допустимости любых средств воздействия словом на других людей.

Глава 5. УРОВНИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Уровень произносительный

Произношение звуков родной речи к моменту поступления ребенка в школу уже в основном усвоено; но из акустического потока выделять конкретные звуки ему нелегко. Трудности в произношении звуков [р] – [л], [с] – [ш], [ц] – [ч], [й], [ф] и некоторых других бывают у отдельных детей и могут быть устранены. Причины трудностей могут быть диалектными, просторечными и физиологическими. В последнем случае требуется вмешательство логопеда (логопедия – наука о природе, причинах недостатков речи и о способах их устранения).

Произносительный уровень развития речи предполагает работу над голосовыми дан-

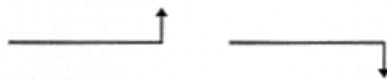
ными, над ударениями – фонетическими и фразовыми (логическими), над орфоэпическими нормами, над темпом речи и паузами, над смысловыми и эмоциональными интонациями. Кроме того, многим детям необходима помощь в преодолении психологического барьера, медленных реакций в диалоге, пассивности, застенчивости.

Силу голоса и дыхание развивают упражнениями в громкой речи и постепенным увеличением отрезков предложений, произносимых одним вдохом: 5 слов, 7 слов, 8 слов, 10 слов (взрослый – до 35 слов). Постоянно проводится работа над дикцией, т. е. четким, понятным и в то же время нормативным артикулированием звуков – порознь и в словах. Используются упражнения «тише – громче», «быстрее – медленнее». Все это – основы выразительности, основы владения устной речью.

Выразительность и правильная передача смысла достигаются с помощью логических ударений (или фразовых), которые выделяют более сильным звучанием главную смысловую нагрузку в предложении, о тексте, иногда полностью изменяют смысл: дай *мне* эту книгу, дай мне *эту* книгу.

Велика роль пауз в выразительности речи. Паузы бывают смысловые, короткие (между словами) и более продолжительные – между синтагмами и предложениями; ритмические в конце стихотворных строк и психологические, нужные для того, чтобы подготовить внимание слушателя к чему-то особенно важному: *Стрела выходит из колчана, взвилась – и падает казак с окровавленного кургана* (А. С. Пушкин).

В данном случае психологическая пауза на письме обозначена тире; другие знаки препинания тоже обозначают большую или меньшую паузу в сочетании с повышением и понижением тона:



Работа над устной речью учащихся, над ее произносительной стороной должна иметь место на каждом уроке грамматики и чтения.

Ударение в слове (слоговое, фонетическое) усваивается запоминанием, в процессе чтения и разговора, ибо правилами оно не регулируется; выверяется по словарям ударений; учащиеся обычно и сами ведут словарь ударений наряду с орфографическим.

Орфоэпическая норма усваивается учащимися также практически, причем в методике орфоэпии выделяются три линии:

а) борьба с так называемым «орфографическим» произношением, которое формируется у детей, во-первых, под влиянием методики обучения грамоте и, во-вторых, при орфографическом проговаривании слов, которое получило в современной школе значительное распространение;

б) изучение трудных случаев типа [што], [кан'эшнь], [jэвó], проверка по орфоэпическому словарю;

в) в последние годы все чаще в начальных классах используются основные знаки транскрипции; она помогает и в фонетическом анализе, и в выработке правильного произношения.

Особенно богата и разнообразна палитра интонаций, как смысловых, так и особенно эмоциональных, экспрессивных.

Направления работы на произносительном уровне²

Произносительная работа учащихся планируется по уровням, направлениям: техника, орфоэпия, интонации.

Первым направлением является работа над техникой речи, которая понимается как результат правильного дыхания, четкой дикции: речь усваивается, когда приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Из этой закономерности обучения речи вытекает принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи.

Следует различать дыхание физиологическое и речевое. В жизни дыхание является непроизвольным; оно протекает равномерными актами вдоха и выдоха равной длительности, которые разделяет краткая остановка. В ходе чтения вслух и говорения обычного физиологического дыхания не хватает, в этом случае имеет место речевое дыхание – процесс управляемый, произвольный. Эта произвольность обеспечивает достаточно быстрый вдох, осуществляемый на паузах, краткую задержку дыхания для удержания взятого воздуха и медленный выдох, необходимый для свободного и естественного произнесения группы слов.

Задачи развития речевого дыхания:

во-первых, следует тренировать длинный выдох, а вовсе не умение вдыхать большое количество воздуха;

во-вторых, необходимо тренировать умение рационально расходовать и своевременно возобновлять запас воздуха во время речи.

В начальной стадии овладения речевым дыханием участвуют воля и сознание, однако в результате тренировки этот процесс постепенно становится непроизвольным. Воспитание речевого дыхания следует осуществлять путем косвенного воздействия на дыхательный аппарат с помощью постановки элементарных действенных задач, «предлагаемых обстоятельств», воображения, ассоциаций. Таковы, например, упражнения с воображаемой свечой, когда учащимся предлагается дуть на пламя свечи с целью отклонить это пламя или погасить его.

Не менее важной задачей в работе над техникой речи является с о в е р ш е н с т в о - в а н и е д и к ц и о н н ы х н а в ы к о в у ч а щ и х с я, которое состоит в воспитании у младших школьников чистоты и ясности произнесения отдельных звуков, слогов, слов, фраз.

К моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированные артикуляционный аппарат и речевой слух, чтобы различать на слух и воспроизводить в собственной речи все смысловозначительные свойства звуковых единиц. Однако следует учитывать недостатки функционирования речевой базы младших школьников. Мас-совый характер имеет неточная работа артикуляционного аппарата: во-первых, в результате вялости и недостаточной гибкости (подвижности, «послушности») частей речевого аппарата наблюдается «смазанность» речи, неясность, нечеткость; во-вторых, в результате чрезмерной напряженности мышц речевого аппарата возникает чрезмерная торопливость, «скачато-речатость» произнесения. Нередки у младших школьников и индивидуальные дефекты речи: картавость, шепелявость, присвистывания и пр.

Учет названных недостатков помогает определить основные н а п р а в л е н и я п о и х п р е о д о л е н и ю :

² Написано Т. И. Зиновьевой.

1) проведение пластической (артикуляционной) гимнастики, направленной на развитие, укрепление мышц губ, языка, челюстей, рта;

2) организация упражнений для отработки артикуляции гласных и согласных звуков (изолированных и в контексте).

В период обучения грамоте дикционные упражнения следует проводить регулярно, соотнося их с изучаемыми звуком и буквой.

В школьной практике для совершенствования дикции учащихся традиционно используется *с к о р о г о в о р к а*, обладающая несомненными достоинствами: наличие звуковых повторов и ритма, занимательность содержания, краткость. Учителю следует избегать механической работы с чистоговоркой, когда основной задачей являются многократность и скорость произнесения. Напротив, совершенствование дикции требует несколько замедленного темпа. Целесообразна такая *п о с л е д о в а т е л ь н о с т ь р а б о т ы*:

1) медленное, размеренное произнесение чистоговорки учителем;

2) осмысление содержательной стороны, сопровождаемое при необходимости наглядным материалом;

3) повторное, с усиленной (яркой, выпуклой) артикуляцией, произнесение чистоговорки учителем;

4) обнаружение учащимися повторяющегося звука и хоровое размеренное произнесение;

5) индивидуальное произнесение в соответствии с действенной задачей, предложенными обстоятельствами;

6) анализ выполнения упражнения с точки зрения успешности решения дикционных и интонационных задач.

В т о р ы м н а п р а в л е н и е м р а б о т ы п о р а з в и т и ю р е ч и н а п р о и з н о с и т е л ь н о м у р о в н е я в л я е т с я о р г а н и з а ц и я п р а к т и ч е с к о г о у с в о е н и я м л а d ш и м и ш k o л ь н и к а м и о р ф о - э п и ч е с к и х н о р м р у с с к о г о л и т е р а т у р н о г о я з ы к а .

У ребенка-дошкольника, который слышит и воспринимает лишь устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно под влиянием естественного речевого окружения. С приходом ребенка в школу основным механизмом овладения произносительными нормами продолжает оставаться имитация, подражание речи окружающих, причем важнейшим фактором становится звучащая речь учителя. Однако в действие вступает новое существенное обстоятельство – процесс усвоения орфоэпических норм продолжается под з н а ч и т е л ь н ы м в о з д е й с т в и е м н а п и с а н и я , которое является источником наиболее типичных, общих для всех русских младших школьников орфоэпических ошибок. Например, в словах *что, чтобы* учащиеся произносят [чт] вместо [шт]. Подобные ошибки вызваны несоответствием звукового и буквенного составов слова и распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей.

Задача учителя начальных классов состоит в п р е д у п р е ж д е н и и и у с т р а - н е н и и о т р и ц а т е л ь н о г о в о з д е й с т в и я н а п и с а н и я как ведущей причины отклонений от орфоэпических норм. Следует учить детей орфоэпически правильно читать напечатанное и грамотно записывать орфоэпически диктуемое.

Основу орфоэпического минимума составляют правила произношения сочетания *чт* в местоимении *что* и его производных; сочетания *чн* в отдельных словах (*конечно, нарочно* и пр.); сочетания *щн* в существительном *помощник*; окончания *ого/его* (*зимнего*) и слова *сегодня*; слов иноязычного происхождения типа *почтальон, район*; сочетаний *гк, гч* в словах *лег-*

кий, мягкий; твердых и мягких согласных перед *е* в заимствованных словах. Предметом усвоения становятся слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью.

Третье направление работы по развитию речи на произносительном уровне – совершенствование интонационных умений учащихся. Подобную работу следует вести и на уроках чтения, и на уроках русского языка, однако особое значение она имеет в период обучения грамоте, когда представляет собой курс интонационной пропедевтики. Такой подготовительный, вводный курс, систематически изложенный в предельно сжатой форме, позволяет, с одной стороны, организовать совершенствование интонационной культуры первоклассников и осмысление имеющегося речевого опыта, а с другой – является основой для дальнейшего изучения синтаксиса, пунктуации, обучения выразительному чтению, усвоения интонации как средства общения. Интонационная работа включается в структуру обычных уроков обучения грамоте и опирается на учебный материал (текстовый и иллюстративный) букваря.

Для решения этой сложной задачи учителю необходимо хорошо понимать сущность данного лингвистического явления. Интонация – это звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому. В структуру интонации как явления сложного входят такие элементы:

- мелодика (повышение и понижение тона);
- интенсивность (силовой или динамический компонент);
- темп или длительность;
- пауза;
- особый тембр как средство выражения эмоций.

Своеобразие интонации находит отражение в методических подходах к организации соответствующей работы.

Реализация функционального подхода к изучению данного явления требует условного (в учебных целях) разграничения эмоциональной и смысловой (логической, грамматической) интонации. Начинать же работу следует с углубленного рассмотрения именно эмоциональной интонации, так как первоклассники, по образному выражению В. С. Мухиной, – «пленники эмоций». Эффективность работы над эмоциональной интонацией обеспечивается определенными условиями. Во-первых, следует организовать специальную работу по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как первоклассник не имеет достаточного запаса эмоционально-оценочной лексики; предметом практического освоения становятся интонации первичных эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев, страх, удивление). Во-вторых, в качестве важнейшего средства развития интонационных умений учащихся необходимо использовать речевую ситуацию, которая обеспечивает возникновение живых, естественных интонаций. Следует предельно детализировать обстоятельства действительности, это поможет ребенку без труда представить себя вместе с героем или вместо героя. Воображение пробуждает чувства, на волне эмоционального отклика – высказывание (от лица персонажа) и получает необходимое интонационное оформление. Целесообразно избрать путь «от диалога – к монологу», т. е. начинать совершенствование интонационных умений учащихся следует с диалогической речи, постепенно переходя к совершенствованию монологической речи.

Уровень лексический (словарная работа)

Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед школьниками (а следовательно, и перед методикой) стоят две задачи: а) задача количественного накопления в памяти каждого индивида с пониманием всех оттенков значения слов, их экспрессивных окрасок; б) задача активности, готовности словаря в речевой деятельности, т. е. быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

По результатам обследований, 7-летний ребенок, поступающий в школу, употребляет в своей речи хотя бы один раз с пониманием значения слова (это активный словарь) или понимает, но не употребил ни разу, так как не было потребности (пассивный словарь), от 2,5–3 тысяч слов до 7–8 тысяч; соответственно 11-летний школьник имеет в своем словаре от 7–8 до 10–15 тысяч слов (в отдельных случаях – больше). Установлено, что не менее половины новых слов (и новых значений) усваивается через уроки русского языка и литературы (чтение, беседы, письмо, грамматика, риторика и пр.). Простой арифметический расчет дает среднее число ежедневного пополнения словаря школьника: 5–7 слов и значений. На эти объективные показатели учитель может ориентироваться в организации словарной работы в системе обогащения словаря учащегося.

Автор ранжирует источники обогащения словаря младшего школьника по степени влияния на речь детей:

1. Речевая среда в семье, среди друзей
2. Речевая среда: книги, газеты, радио, телевидение.
3. Учебная работа в школе (учебники, речь учителя).
4. Словари, справочники.

Наилучший источник обогащения словаря – живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно.

Приемы объяснения значений слов (их семантизация) подразделяются:

а) на самостоятельные, т. е. без прямой помощи учителя: значение слова выясняется по картинке-иллюстрации или по картинному словарю, по сноске на странице учебной книги, по словарику в конце учебника, словарям – толковому, синонимическому и пр., по контексту – по догадке, в результате анализа морфемного состава слова, для иноязычных слов – по значению слова в языке-источнике;

б) с помощью учителя: подбор синонимов, антонимов, паронимов; объяснение значений и оттенков учителем; введение слова в собственный текст, который проясняет его значение; выяснение трудных случаев семантизации этимологическим способом, через словообразование; помощь учителя в поиске слова в словарях; обучение использованию словарей и справочников; помощь в семантизации через иностранный язык.

Школьники любят словарные игры: кроссворды (решение и составление своих), ребусы, шарады. Игровой характер принимают поисковые задачи: исследование происхождения фамилий, имен, топонимов – названий городов, деревень, рек, озер и т. п. (деревня *Катериновка*, *Черный Дол*, *Камышенка*, фамилии *Некрасов*, *Кузнецов*, реки *Десна* и *Шуя*, имена *Владимир*, *Всеволод*).

В современной методике обычно выделяются такие лексико-семантические темы:

- работа с синонимами;
- с омонимами (термин вводить необязательно);
- с антонимами, с паронимами;
- со словами иноязычного происхождения;
- с устаревшими словами и историзмами;
- с многозначными словами;
- со словами, имеющими оттенки значения и экспрессию;
- с новообразованными словами;
- с фразеологией, синонимичной слову, с крылатыми словами;
- с тропами – словами, имеющими дополнительное переносное, иносказательное значение;
- составление тематических групп слов.

Как правило, каждый из объектов изучения в методике проходит четыре ступени работы учащихся:

а) обнаруживание слова в тексте; имеется в виду слово, нуждающееся в толковании, в исследовании его особенностей: так возникает познавательная задача, мотивация, цель работы как осознанная потребность;

б) семантизация – одним или несколькими из указанных выше способов: занесение в словарь; формирование понятий «синонимы», «антонимы» «слова иноязычного происхождения» и т. п.;

в) выполнение ряда упражнений со словами данной лексико-семантической группы; составление синонимических рядов, градация синонимов, замена слова синонимом и мн. др.;

г) введение новых слов в текст, в свою речь, т. е. их активизация, употребление в коммуникативных целях; работа с обобщенными лексическими понятиями; исправление допущенных лексических ошибок: замена неудачно использованного слова в сочинении и пр.

Не следует забывать, что речь имеет несколько видов; следует строить словарную работу не только в ключе говорения, но и в письменной форме, в аудировании, в чтении. Добавим к этому память – и долговременную, хранящую запас лексики, и оперативную память, в механизме которой формируется высказывание.

Теперь можно перейти к системе активизации словаря. Слово считается активизированным, если ученик использовал его хотя бы один раз в свободной, неподсказанной речи, без задания учителя: в пересказах, рассказах, диалогах, письмах, сочинениях, дневниках, своих первых литературных пробах. С целью активизации словаря методика предусматривает следующие учебные упражнения:

– составление предложения – толкование нового слова, его запись; подбор синонимов к нему, антонимов, указание второго, третьего значений, т. е. составление маленького сочинения о слове;

– составление нескольких словосочетаний с изучаемым словом, практическая проверка сочетаемости с другими словами;

– составление предложений с изучаемыми словами: на определенную тему, по картине, по сюжету прочитанного рассказа и т. п.;

– словесное или графическое рисование в связи с изучаемым словом;

– орфоэпическая работа с этим словом, а также его запись в орфографических целях;

проговаривание, комментирование;

- перевод на изучаемый иностранный язык, перевод предложений с этим словом; запись обоих слов;

- подбор и запись ключевых слов к рассказу на заданную тему, имеющую отношение к изучаемому слову;

- составление и запись различных текстов на избранную тему, исследование правильности, уместности употребления в тексте избранных слов; поиск и замена слов.

Последнее задание не должно быть слишком жестким, считается нормальным, если ученик вслед за развитием своей мысли употребит не все опорные слова, а 60% или меньше. Осторожность нужно соблюдать при употреблении образных средств языка: фразеологии, экспрессивной лексики, тропов, иносказаний.

Фронтальная работа в классе не должна приводить к стереотипу, к одинаковому выбору слов. Наоборот, учитель поощряет своеобразие языка каждого школьника.

Индивидуальный словарь языковой личности в известной мере определяет и ее интересы, и общее развитие. Языковое богатство дает возможность выбора: известно, что самый большой из русских словарей, 17-томный «Словарь современного русского литературного языка», содержит около 130 тысяч общепотребительных слов, в словаре письменных произведений А. С. Пушкина – более 23 тысяч слов, в письменной речи учащегося начальных классов удастся зафиксировать не более двух тысяч слов.

Грамматический уровень работы по развитию речи

На этом уровне работы на первое место выдвигается механизм построения синтаксических конструкций: словосочетания и предложения. Количество возможных предложений слишком велико, их заучить, подобно словам, невозможно, хотя методика признает и заучивание пословиц, афоризмов, стихотворений, отрывков прозы, словосочетаний. Необходимо уметь быстро и синтаксически правильно строить разнообразные конструкции и связывать их между собой в тексте.

Это достигается упражнениями, тренировкой, т. е. построением словосочетаний и предложений разнообразных типов. В свободной речи выбираемые говорящим или пишущим типы синтаксических конструкций в оптимальном варианте отвечают коммуникативным целям, взаимопониманию. Но в учебных ситуациях приемлемы и такие задания, в которых на первое место ставится именно форма, изучаемая в курсе синтаксиса, а также образец для подражания.

С л о в о с о ч е т а н и е – это лексико-грамматическое единство, не выражающее законченной мысли; в его составе – подчиняющее и подчиненное слова, в нем реализуются морфологические категории и формы, их синтаксические связи: согласование, управление, примыкание. В речевой деятельности словосочетание создает последовательность связей слов внутри предложения. Словосочетание в порождении речи – это момент становления мысли, т. е. предложения, в нем «срабатывает» традиционная сочетаемость слов. Выбор подчиненного слова, согласно теории словесных ассоциаций, происходит так. В ходе построения предложения слово *погода* у школьников по ассоциации вызовет слова *хорошая, пасмурная, холодная, теплая*, они используют слово по смыслу его высказывания.

В начальных классах принят такой прием работы над словосочетанием, как постанов-

ка вопроса к подчиненному слову от подчиняющего; так выстраиваются цепи подчиненности: *Я вчера купил в магазине интересную книгу; купил к о г д а ? – вчера; купил ч т о ? – книгу; книгу к а к у ю ? – интересную; купил г д е ? – в магазине*. Сам вопрос ставится на основе языкового чутья ученика, его интуиции. При постановке вопросов в двусоставном предложении образуются две цепи подчиненности: от сказуемого цепь, как правило, длиннее, чем от подлежащего. Такая методика обладает следующими достоинствами: она доступна даже в I классе, связывает речевые упражнения с грамматикой, способствует синтаксическому разбору и пунктуации, реализует функциональный подход в изучении теории языка.

Виды речевых упражнений со словосочетаниями:

- установление связей внутри словосочетания, фиксация этих связей на письме;
- толкование значений словосочетаний вне предложения или в нем;
- схематическое изображение связей между словами в словосочетании и в предложении, т. е. моделирование;
- составление словосочетаний разнообразных типов и тематики, выбор подчиненных слов по ассоциации;
- выделение устойчивых сочетаний, толкование их значений, употребление в речи;
- исправление речевых ошибок в словосочетаниях, допущенных учащимися класса, например исправление диалектизмов *был* «у сестре», *поймал* «мышя»;
- редактирование собственного текста (или подготовленного учителем).

П р е д л о ж е н и е : говорят, что речь строится из предложений, как дом из кирпичей. Если это так, то сами кирпичи не подвозятся и готовом виде, а тут же (причем моментально) формуются, высушиваются, обжигаются в момент строительства. В самом деле, в момент речи, как письменной, так и, особенно, устной, каждое предложение составляется и тут же произносится или записывается.

Но ведь должно же быть какое-то опережение? Да, оно есть.

Согласно теории Н. И. Жинкина, это опережение, или «упреждающий синтез», у взрослого человека – не менее семи знаменательных слов, а у младшего школьника – не более четырех слов (при большом «разбросе» индивидуальных различий). Следовательно, если ученик IV класса имеет средний размер предложений – 6 слов, а некоторые его предложения достигают 18 слов, то в огромном большинстве случаев он записывает или произносит только начало предложения, не зная еще, как его закончит.

Эта теория объясняет те частые случаи, когда школьник, начав предложение, не знает, как его закончить, и начинает сызнова.

Оказывается, что процесс речи непрерывен, он опирается на практический навык, как на результат многолетней тренировки механизмов порождения речи (см.: Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958).

Почему же ребенок, не изучавший пока синтаксиса крупных (сложных) предложений, все же употребляет в своей речи предложения большие, чем его возрастной объем «упреждающего синтеза»? Здесь и скрывается движущая пружина развития речи: это, во-первых, потребность выразить все более сложное содержание, и, во-вторых, речевая среда, подсказывающая ребенку все новые и новые образцы сложных синтаксических построений задолго до их теоретического изучения, осмысления их структуры.

Ребенок постепенно овладевает механизмом развертывания речевых конструкций. Говорящий, пишущий конструируют свое высказывание, исходя из задачи общения, из того

содержания, которое должно быть передано. В поисках наилучших средств передачи мысли говорящий подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры, называемые предложениями. Предложение не цель, а средство.

Бывает, в школе составляют рассказ по вопросам; учитель задает вопрос – школьник отвечает. Следует второй вопрос – и второй ответ-предложение и т. д. В конце школьник с удивлением убеждается, что получился текст, связный рассказик. Нетрудно заметить, что такой способ развития речи противоестествен. Однако он используется в школе по давней традиции.

Упражнения с предложениями следует рассматривать как подготовительные, но необходимые; без умения строить разнообразные правильные предложения овладение речевым навыком сомнительно. Предложение обладает многими достоинствами, важными для развития речи: оно – минимальная единица речи; из предложений строится текст; предложение имеет четкую грамматическую организацию, формирует мышление, служит центром всех дополнительных средств речи – интонаций, темпа речи и тембра голоса, пауз, логических ударений, а на письме – пунктуации.

К сожалению, объем синтаксических сведений очень мал в начальных классах и практическое овладение синтаксическими конструкциями опережает теорию. Так, уже в III классе около 20% текста оформляется с помощью сложных предложений.

Виды упражнений с предложениями подразделяются на аналитические (разбор предложений) и синтетические – их построение, конструирование.

По степени активности учащихся и их познавательной самостоятельности упражнения разделяются на: «по образцу», конструктивные и коммуникативно-творческие.

Упражнения на основе образцов:

а) чтение и запись образцов, анализ их смысла и формы, оценка предложения, выбора слов, изобразительных средств; выразительное чтение: паузы, интонации и пр.;

б) заучивание стихов и прозы, выделение предложений, анализ и пр.;

в) составление предложений по вопросам как простейший прием, так как вопрос подсказывает структуру ответа (I класс): *Что дети собирали в лесу в осенний пасмурный денек? – Однажды в осенний пасмурный денек дети собирали в лесу грибы.* Что добавлено в ответе? Во-первых, *однажды*, это придает речи характер повествования; во-вторых, существенно изменен порядок слов; в-третьих, изменена интонация;

г) составление предложений, аналогичных данному.

Читается фрагмент рассказа К. Г. Паустовского «Заячьи лапы»: *К ветеринару в наше село пришел с Урженского озера Ваня Малявин и принес завернутого а рваную ватную куртку маленького теплого зайца.* Вариант детского предложения: *К старому доброму детскому врачу Карлу Петровичу дед и внук Малявины принесли завернутого в старую куртку маленького раненого зайчишку, просили вылечить.* Точное копирование образца не обязательно, важно, чтобы дети проникли в творческую лабораторию мастера слова кристально чистой прозы, каким был Константин Георгиевич.

Образцы могут быть с заданием, например, дети составляют предложение с однородными членами, с использованием эпитетов.

Конструктивные упражнения: в отличие от работ «по образцу», они опираются, полностью или частично, на правила или модели, придающие целенаправленность работе школьников в составлении или в перестройке предложений. Вот основные виды таких упражнений:

а) восстановление деформированного текста: даны слова вразброс – по смысловым и грамматическим связям надо восстановить «рассыпанное» предложение. Варианты этого упражнения: все слова даны в нужной форме (*синем, а, хлещут, море, волны*); в нужной форме стоят лишь некоторые слова; все слова даны в начальной форме;

б) деление текста, напечатанного без заглавных букв, сигнализирующих о начале предложения, и без знаков препинания в их конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;

в) ступенчатое, по вопросам, распространение данного небольшого предложения: *Птицы возвращаются. – Как и е? – Перелетные птицы возвращаются. – Откуда? – Из южных стран. – Может быть, еще что-либо добавьте? – И поправляют свои прошлогодние гнезда*; возможно и «обратное» упражнение – сокращение предложения до возможного предела;

г) то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста; для последних двух предложений не следует брать произведения писателей;

д) соединение двух-трех простых предложений в одно;

е) построение предложений заданного типа или по модели (с однородными членами и т. п.);

ж) выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла, например: *В марте с крыши капает, весна приближается*, детские варианты: *Уже закапало с крыши, значит, скоро весна – Март уже наступил, а с крыши не капает. В чем дело? Март пришел, вот и капель – течет с огромных сосулек...*

Творческие упражнения имеют целью свободное составление предложений по предложенным учителем или самостоятельно взятым ситуациям; при этом грамматические задания не возбраняются, но отходят на второй план. Варианты таких упражнений:

а) задается тема, предлагается картина: это облегчает работу школьников и исключает шаблон;

б) даются опорные слова или сочетания, фразеологизмы;

в) задается жанр или тип речи: загадка, пословица, художественное описание, определение грамматического понятия и т. п.

В упражнениях творческого типа возможны и даже желательны элементы соревнования. Кто лучше, полнее, ярче скажет? Учитель не должен удовлетворяться примитивом.

Работа над предложением, как и словарная, составляет непрерывный поток, проводится ежеурочно, вплетаясь в другие виды деятельности учащихся. Она не самоцель, а, скорее, фон для связной речи, для текстовых упражнений: от пересказов до сочинений и сообщений типа доклада, реферата.

Глава 6. УРОВЕНЬ ТЕКСТА В РАЗВИТИИ РЕЧИ

Виды школьных текстовых упражнений

Ввиду большого объема материала этот высший уровень развития речи выделяется как отдельная (и самая большая) глава.

По традиции текст в старых методиках называется «связная речь» в отличие от фрагментов текста, не связанных с другими его частями. Текст же обладает единством темы и за-

мысли, относительной завершенностью, определенной внутренней структурой, синтаксическими и логическими связями внутри его компонентов и между ними.

В практике начального обучения приняты следующие виды текстовых упражнений, группирующихся по трем уже знакомым нам направлениям, или методам: «по образцу», конструктивные и коммуникативно-творческие; упражнения подразделяются также на устные и письменные:

а) устный пересказ прочитанного в различных вариантах: пересказ, близкий к тексту образца, пересказ сжатый (несколько степеней сжатия), выборочный, творческий, драматизация; заучивание текстов наизусть и их выразительное чтение;

б) различные текстовые выступления учащихся в связи с чтением и анализом произведений литературы, с изучением языковой теории: развернутые, обобщающие сообщения, доклады, диалоги, обсуждения (преимущественно устные);

в) различные импровизации: рассказы из жизни, сочинение сказок и рассказов, пословиц и загадок, стихотворений и т. п.;

г) сочинения по самостоятельно выбранной или заданной теме, по картинкам, по предложенному или самостоятельно составленному плану, по началу и концу, по заданной схеме сюжета;

д) записи по наблюдениям, ведение дневников погоды, природы, личных дневников;

е) письменные с тщательным редактированием изложения образцовых текстов, с лингвистическим анализом художественных, публицистических, научно-популярных текстов;

ж) различные виды драматизации (перестройка текста с целью сценического воплощения): инсценирование рассказов, воображаемая экранизация сюжетов, сценическое исполнение и т. п.;

з) сочинения устные и письменные разных видов в соответствии с классификацией; отработка особенностей каждого вида, т. е. реализация системы упражнений в связной речи;

и) отзывы о прочитанном, о спектаклях, статьи, письма дружеские и деловые, документы и т. п.

В этом перечне представлена речь мысленная, устная и письменная; преобладают монологи, но есть и диалоги; материал разнообразен: от живого опыта, наблюдений и дневниковых записей до творческого воображения и импровизации; широко представлен материал из книг, художественная литература; шкала стилового разнообразия: и поэтический текст, и пейзаж, образный, близкий к художественному, и язык школьников, и учебно-научный стиль, и лаконичный стиль деловых бумаг, телеграмм. Представлены типы речи: повествование, описание, рассуждение, контаминированный текст, драматизированное изложение материала. Работы и классные, и домашние, и обучающие, и конкурсные, и социально значимые (например, статьи в газету, радиопередачи и пр.), с длительной, рассредоточенной подготовкой и моментальные, миниатюрные; литературно-творческие опыты. Чем больше разнообразие, тем больше оснований для разработки системы развития речи.

Типология ученических работ и компоненты системы развития речи

Типология (классификация) ученических работ на уровне текста или (традиционно) сочинений основывается на следующих критериях:

1. Источники материала: непосредственные (жизненный опыт, наблюдения, исследования и пр.) и опосредованные (книги и вообще печатное слово, картины, театр, учебный процесс и т. п.).

2. Степень самостоятельности учащихся: выбор темы (выбирает тему учитель или ученик индивидуально; организация накопления материала – коллективная или индивидуальная; то же в отношении плана, языковой подготовки, составления текста, его редактирования – все это делается в коллективном труде или индивидуально).

3. Организация подготовки и выполнения: классная работа или домашняя, подготовка, рассредоточенная на какую длительность по времени, будет ли записываться или учитель ограничится лишь устным исполнением и пр.

4. Тип речи (текста): описание, повествование, смешанный тип, с преобладанием одного из трех.

5. Тематика: природа, растения, животные; наша Родина, ее города, села, горы, моря и пр.; школа, семья, товарищи; литература и искусства; труд, профессии, производство; нравственность – добро, поступки детей, взрослых; наука, знания, открытия, космос; история; народы мира; деловой мир.

6. Стили: устно-разговорный или письменно-книжный, «деловой», научный, художественный, образный.

7. Жанр: рассказ, басня, очерк, путевые заметки, пейзаж, статья, письмо, пьеса, сценарий (экранизация), отзыв, деловые бумаги и др.

Планируя развитие речи учащихся на длительное время (как правило, на год, неплохо было бы и на 2–4 года), учитель использует все разнообразие упражнений и создает систему своей работы, обладающую пятью признаками:

- в плане на длительный срок проставляются все (по возможности) виды работ учащихся в соответствии с данной классификацией, разнообразная тематика, разные стили и жанры;

- соблюдается постепенное нарастание трудности работ – и в целом, и по отдельным типам;

- создается непрерывность речевых упражнений: 2–3 раза в месяц – крупные письменные изложения и сочинения с разбором и редактированием текста и так называемые сочинения малых форм (микросочинения), пересказы, развернутые ответы и пр. – почти ежеурочно;

- в каждой новой работе предусматривается какая-то новая доза знаний и умений: умение строить вступление или заключение; делить текст на абзацы; устранять неоправданные повторы; усложнять синтаксические структуры; использовать художественные средства и т. п.;

- система речевых упражнений связывается с внеклассной работой, газетой, школьным театром, библиотекой, экскурсиями, кружками, олимпиадами, конкурсами; в какой-то мере эта система становится межпредметной, поскольку доклады, сочинения, дневники, ораторские выступления имеют место не только на уроках русского языка (чтения, риторики),

но и на уроках природоведения, изобразительного искусства, музыки, истории.

На типологию и систему накладываются еще умения, описанные в главе 4 «Методы развития речи учащихся»):

- умения, связанные с темой;
- умение подчинить свое сочинение определенной идее;
- умение собирать и систематизировать материал;
- умение располагать материал, составлять план сочинения, строить его композицию;
- умение проводить языковую подготовку;
- умение строить текст и передавать его устно и письменно;
- умение редактировать, анализировать свой текст и подходить к нему оценочно.

Последние два – самые ответственные, ибо в них реализуется вся подготовительная работа. Это – подведение итога подготовительных ступеней, синтез всех умений;

– умение уместно начать и удачно завершить, придерживаться плана, не пропустить чего-либо важного, использовать подготовленное и в содержании, и в лексике;

– «технические» умения; рассчитать время, чтобы успеть все сделать и в то же время не скомкать задуманное;

– в устной речи владеть темпом, громкостью, интонационной выразительностью, на письме – соблюдать поля, симметрию заглавия, строку, требования каллиграфии. И очень важно по ходу письма находить и проверять орфограммы.

Редактирование своего текста – дело сравнительно новое в начальных классах, далеко не все учителя овладели методикой редактирования. Она складывается из: дополнений и поправок в содержании, в порядке выражения мыслей; вычеркивания лишнего и повторов; замены неудачно употребленных, неточных слов, сочетаний, средств изобразительности языка; исправления неудачно построенных фраз, предложений; устранения различного рода речевых ошибок (см. главу 9 «Речевые ошибки учащихся, их диагностика и исправление»).

В устной речи редактирование невозможно, поэтому здесь особенно важны навыки импровизации, нужны тренировка, речевой опыт.

Известна статистика: при удовлетворительном обучении редактированию учащиеся III–IV классов делают в среднем по 3–4 исправления к лучшему (к сожалению, иногда фиксируются исправления к худшему – ведь опыт школьников еще очень слаб).

В последние годы в школе применяется методика само- и взаиморецензирования и оценки (рецензирования) устных выступлений и письменных сочинений, изложений учащихся под руководством учителя; используются критерии:

– по содержанию: тема, интересен ли материал, важнейшие факты, полнота раскрытия темы, поступки действующих лиц и пр.;

– по композиции: план, последовательность изложения, сюжет, развитие действия, доказательность и пр.;

– по языку (выражение мысли): размеры текста, деление на абзацы, правильно ли построены предложения, связаны ли они между собой, и если связаны, то какими способами; удачно ли подобраны слова, есть ли изобразительные средства, ошибки правописания; качество письма – каллиграфия;

– по устному исполнению: как держался, осанка, свободна ли речь, голос, выразительность, интонации, много ли было поправок, пауз и пр.;

– при письменном выполнении – состояние тетради.

Пересказы и изложения, их значение, цели и виды

Это детские речевые упражнения по образцам, основанные на активном подражании. С одной стороны, посредством устного пересказа и письменного изложения обогащается речь школьника, он как бы берет уроки у писателя; с другой – школьник сам строит предложения и текст, проявляет инициативу и активность в порождении речи.

Трудно представить себе урок без пересказа, хотя бы небольшого: школьник пересказывает прочитанное, выученное дома, передает содержание книг внеклассного, свободного чтения. Школьник пересказывает задания к упражнениям по русскому языку, передает содержание математической задачи, пересказывает правило своими словами. Постоянные пересказы укрепляют память, тренируют механизмы говорения.

Разнообразие видов пересказа, выработанное опытом, вносит оживление в уроки: известен пересказ, близкий к тексту образца (подробный), выборочный, сжатый – с несколькими степенями сжатия, пересказ с изменением лица рассказчика (образец в первом лице – пересказ в третьем), от лица одного из персонажей (бывает воображаемый рассказ от «лица» неживого предмета), пересказ драматизированный – в лицах, пересказ с творческими дополнениями и изменениями, пересказ по опорным словам, по связи с картинками – иллюстрациями, пересказ-характеристика, пересказ – описание экспозиции (места действия); пересказ – устное рисование картин, иллюстраций и пр.

Письменные пересказы принято называть изложениями. Это методическое средство имеет неплохое оснащение – пособия для учителя, именуемые «Сборниками текстов для изложения». Такие сборники содержат не только тщательно подобранные и, как правило, адаптированные тексты удобных размеров, но и подробный методический аппарат к ним.

Письменное изложение отличается от устного пересказа возможностью обдумывать каждую фразу, без большой спешки подбирать слова, тщательно выверять строй предложений. Однако и требования учителя к письменному изложению выше, чем к устному пересказу.

В сущности, любой вариант устного пересказа может приобрести письменную форму, лишь утрачивается возможность выразительности, которая в устной речи всегда богаче, чем в письменной. Письменные изложения отнимают много времени, поэтому они проводятся значительно реже устных.

Учитель должен учитывать и трудности, с которыми сталкивается школьник в изложении. Некоторые методисты (в их числе – К. Д. Ушинский) признавали, что в изложении школьник вступает в непосильную для него борьбу с высокохудожественным текстом писателя-мастера. Несколько облегчает задачу детям адаптация текста. Тексты для изложений подбираются интересные, понятные, близкие детям.

Методист В. А. Флеров изобрел переходную форму от диктанта к письменному изложению – так называемую «свободную диктовку», назвал ее «диктовкой не слов, а мыслей»: текст прочитывался по частям, школьники записывали его «своими словами» (Флеров В. А. Свободная диктовка. СПб., 1913).

Предполагается, что ученик, слушая или читая рассказ, предназначенный для письменного изложения, должен усвоить мысль и передать ее своими словами. В изложении должна звучать живая речь школьника.

Языковые средства усваиваются при чтении, в беседах, в ходе анализа текста, они

становятся для школьника своими, и в процессе составления собственного текста ученик не напрягается, вспоминая образец дословно, а строит текст сам, передает содержание мысли. В этой работе повышается самостоятельность, рождаются элементы творчества в ходе воспроизведения. Поэтому изложение относят к числу творческих приемов развития речи учащихся.

Роль учителя в том, чтобы управлять степенью влияния образца; он следит за употреблением тех слов, которые в образце встречаются впервые или в каком-то необычном сочетании, наблюдает за переносом фразеологии, следит за тем, чтобы сохранялся стиль образца (например, сказочный стиль или художественное описание природы). Все это тактично делается при чтении, прослушивании, в ходе языкового анализа. Имеется специальная методика – «изложение с языковым разбором текста» (Н. А. Пленкин, его книга с таким же названием).

В пересказе (изложении) отражаются чувства школьника, его желание заинтересовать слушателей. Если он «вошел в роль», сопереживает героям рассказа, если его чувство зазвучало в пересказе, значит, творческий уровень его речи высок: пересказ превращается в рассказ творимый, а не заученный. Поэтому целесообразно сразу при чтении нацеливать школьников на предстоящий пересказ, предлагать пересказать отдельные фрагменты.

При подготовке к пересказу, изложению используются следующие приемы:

- уяснение вида пересказа – подробный, близкий к тексту образца или выборочный, по иллюстрации, от лица персонажа и т. п.;
- определение цели работы;
- беседа с целью глубокого уяснения содержания и языковых особенностей;
- выразительное перечитывание образца;
- логическое и композиционное расчленение рассказа – составление его плана, обычно методом озаглавливания его частей;
- предварительный пересказ фрагментов;
- анализ «чернового» пересказа и его критика;
- исправление недостатков; помощь индивидуального характера в процессе письма наложения.

Иными словами, устному и письменному пересказу нужно последовательно обучать от урока к уроку. Письменные изложения можно расценивать как направляющие и контролируемые вехи в этом постепенном и длительном процессе.

Методика изложений отдельных видов

Простейший вид пересказа – близкий к тексту образца. В нем сохраняется и передается учеником не только содержание, но и язык в значительной степени.

Он служит, во-первых, средством закрепления в памяти содержания прочитанного, прослушанного во всех его деталях и связях, во-вторых, средством усвоения логики образца и языковых средств в их действии. В-третьих, это уже процесс речи, устной или письменной.

Не всякий текст рекомендуется для пересказа, особенно письменного. Так, текст малого объема дети легко запоминают. Не следует также пересказывать поэтические творения, их полезнее заучивать и читать выразительно наизусть, а возможно, и обучаться художественному чтению. Ведь поэзия насыщена образами, которые не могут быть искажены, перестроены.

В наши дни, в отличие от XIX в., эта рекомендация распространяется и на басни. Методисты прошлого века не только допускали пересказ басни, но даже методику сжатия при пересказе строили на басне «Волк и Кот»:

Передача содержания			
1-я ступень	2-я ступень	3-я ступень	4-я ступень
Текст с подробностями, с прямой речью	Без деталей, без прямой речи	Схематическое наложение основных событий	Лишь общая мысль без сюжета, без действующих лиц

Однако вернемся к подробному пересказу, изложению. Начинать обучение следует с повествовательного текста, где легко прослеживается развитие действия, есть ясный сюжет, действующие лица. Позднее дети учатся вводить в повествовательный текст элементы описания (пейзажные зарисовки, внешность персонажей и пр.), а также элементы рассуждения.

Школьник хорошо излагает устно или письменно лишь при том условии, когда ему самому интересно, когда у него есть реальный или воображаемый слушатель (читатель); должна быть обеспечена обратная связь, создающая ситуацию диалога. Порядок подготовительных ступеней в письменном изложении:

1. Постановка цели, выбор типа изложения, выбор текста.
2. Чтение текста: учитель – 1–2 раза; учащиеся – один раз; если текст хорошо знаком детям, учитель читает один раз.
3. Беседа – не очень подробная.
4. План составляется школьниками (готового плана не следует давать).
5. Языковая подготовка: опорные слова, трудные слова, обороты речи.
6. В старых методиках рекомендовался устный рассказ 2–3 человек до его записи. В наши дни не рекомендуется из опасения, что рассказ ребенка, как бы он ни был хорош, может помешать прямому влиянию на пишущих со стороны подлинного, образцового текста.
7. Составление текста учащимися, запись, расположение текста на страницах.
8. Самопроверка, саморедактирование (проверяется построение текста, выбор слов, правописание).

К сожалению, в большинстве случаев изложения пишутся без черновиков, из экономии времени, ведь дети пишут очень медленно.

С черновиками пишут не более 2–3 раз в году, с целью обучения редактированию. В остальных случаях детям разрешается делать аккуратные исправления прямо в чистовом варианте, причем исправления не считаются пометками и не приводят к снижению оценки или к упрекам. Наоборот, удачные исправления поощряются.

Изложение оценивается целостно. Зрелым считается такой пересказ, такое изложение, которые опираются не на серию вопросов учителя по содержанию текста, а на его внутреннюю логику, на план.

Типичные недостатки пересказа устного и письменного:

- неумение начать;
- подробное начало и скомканное окончание;
- пропуск чего-то важного;
- обеднение языка – допустимым считается 40% лексики образцового текста в ученическом изложении (выше 60% бывает редко).

Выборочный пересказ может быть по вопросу или заданию:

- расскажите, как медведица купала медвежат;
- опишите картину лесной поляны;
- сделайте пересказ по одному из пунктов плана;
- перескажите по иллюстрации к рассказу;
- выборочно опишите черты характера кого-то из персонажей рассказа.

В выборочном пересказе элемент логической самостоятельности пересказчика выше, чем в полном пересказе.

Третий вид – сжатое изложение: это по преимуществу логическая работа учащихся, она резко отличается от первых двух видов и труднее дается детям. Школьник должен выбрать основное, существенное содержание рассказа, не нарушая логики, смысла, связей, последовательности. Языковое оформление сокращенного, сжатого варианта текста требует качественной перестройки: прямая речь уступает место речи косвенной, нередко изменяется лицо глаголов, простые предложения объединяются в сложные структуры.

Выше было сказано и о четырех ступенях сжатия. С точки зрения логики это очень ценная методика, но психология интересов говорит о другом: такая перестройка утомляет детей, требуя много времени; детям трудно понять коммуникативную цель таких пересказов или изложений.

Необходим тщательный подбор текстов для успешного сжатия: для этой цели не рекомендуется описательный текст; рассуждение нельзя сокращать за счет аргументов, доказательств – сокращать можно лишь некоторые примеры, а также «уплотнять» синтаксические конструкции. Лучше других поддаются сжатию повествовательные тексты, рассказы, имеющие сюжет; здесь могут быть сокращены некоторые подробности действия, разговоры действующих лиц, вставные пейзажные зарисовки.

В идеальном варианте сжатое изложение – это не отдельные фразы из полного текста, кое-как связанные между собой (так бывает), а новый рассказ, заново самостоятельно построенный, целостный, лаконичный, ясный.

Творческие пересказы и изложения

Такое название получили пересказы и изложения, в которых личный, творческий момент становится ведущим и определяющим, он заранее предусматривается, касается и содержания, и формы. Это изменение лица рассказчика, введение в рассказ словесных картин – так называемое словесное рисование, это воображаемая экранизация, введение в сюжет новых сцен, фактов, действующих лиц; наконец, это драматизация, инсценирование, театральное воплощение. Примеры: составление пьесы в трех картинах по рассказу Л. Н. Толстого «Филиппок»; продолжение судьбы Ваньки из одноименного рассказа А. П. Чехова; вымышленный эпизод «Как елку из лесу привезли» в этом же рассказе; словесный портрет белого пуделя из рассказа А. И. Куприна; пересказ «Бежина луга» И. С. Тургенева в 3-м лице и т. п.

Рассказ писателя нередко дается в первом лице, а в пересказе – в третьем. При этом заменяются личные местоимения и личные формы глаголов; изменяется точка зрения на многие события и эпизоды – это самое важное и трудное; отдельные фразы и отрывки текста могут оказаться лишними, а другие надо придумать и ввести в пересказ.

Вариантом такого пересказа является передача содержания от лица одного из дейст-

вующих лиц, например при пересказе сказки «Серая Шейка» Д. Н. Мамина-Сибиряка от лица... лисицы! Ведь лисица не могла знать, что было до ее первого прихода к озеру, а также дальнейшей судьбы утки. «Рассказ кизиловой палки в ее собственном изложении» (Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках русского языка. М., 1883) – это новое фантастическое повествование с вымышленными героями, с приключениями хозяина этой кизиловой палки. Иными словами, некоторые сцены отпадут, иные могут быть изложены совсем по-новому, а какие-то придуманы заново, на основе творческого воображения. Произойдут изменения и в языке, в нем должен отразиться характер лисицы, которой так хотелось съесть Серую Шейку, а Ванька Жуков расскажет свою историю, вводя в речь слова и обороты речи, свойственные деревенскому мальчику.

Словесное рисование и воображаемая экранизация – это рассказ о том, что рассказчик хотел бы изобразить на картинах или на киноэкране по ходу развития действия рассказа. Например, первый кадр: широкая городская улица, по ней бегут автомобили; второй кадр: вдруг два мальчика, играя, выбегают на тротуар, а дальше – и на проезжую часть улицы... Это стоп-кадры, остановленные мгновения.

К такой необычной работе школьники могут подготовиться, предварительно наметить эти кадры, составить своеобразный план из 5–8 пунктов. И план, и сами кадры записываются, могут быть обсуждены в классе.

Несколько слов о драматизации, особенно часто применявшейся в первые десятилетия XX в. (Игра-драматизация в школе / под ред. Е. Е. Соловьевой. М., 1923). Это перевод повествовательного рассказа, где есть диалоги, в драматическую форму и последующее сценическое воплощение. Переходом от обычного чтения и пересказа к драматизации служит чтение по ролям, а также ролевой пересказ. Ведущий обрисовывает обстановку тоже в форме чтения или пересказа. Так классный пересказ постепенно перерастает во внеклассную работу, в актерскую игру. И дальнейшая ступень – так называемая «ролевая игра», но это уже другой уровень работы – сочинение.

Как видим, в выборе методов пересказа и изложения методика движется от простого подражания образцам через переходные ступени – к самостоятельности и творчеству под благотворным влиянием лучших образцов. Пренебрежительное отношение к образцам может привести только к примитиву, к неудаче. К. Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания» писал: «Нет сомнения, что дети более всего учатся, подражая; но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собой вырастает самостоятельная деятельность. Подражание лишь дает материал для самостоятельной деятельности». Опасность «сшивки чужих фраз» (К. Д. Ушинским) кроется и в методике подготовки пересказа. Так, традиционные пересказы по вопросам, рассказывание своего текста перед письмом – все это снижает уровень творчества детей. Коллективное составление текста допустимо лишь тогда, когда ставится задача коллективно работать, редактировать или когда учитель знакомит школьников с новым для них типом текста, стилем, жанром.

Глава 7. УРОВЕНЬ ТЕКСТА (ПРОДОЛЖЕНИЕ). УСТНЫЕ И ПИСЬМЕННЫЕ СОЧИНЕНИЯ

Сочинение как самовыражение личности

С одной стороны, сочинение – это одно из учебных упражнений, некий продукт накопленных знаний и умений, а одновременно и небольшой шаг к новым умениям в передаче своих мыслей, знаний, чувств, намерений.

Упражнение не просто самостоятельное, но достигающее в счастливый момент уровня творчества, через формальные умения – накопление материала, его систематизацию, расположение, логику, выбор слов и образных средств, через построение предложений и текста приближает автора к самораскрытию, самовыражению личности. Судите сами – вот примеры детских сочинений:

Белка

Вчера мы в лесу видели белочку. Она быстрая, веселая. Сидит на сосне и смотрит. Глаза у нее как шарики. Потом она прыгнула. Мы побежали, но больше ее не видели.

(II класс)

Игорек

Игорек – это мой младший брат. Ему только пять лет. Я его провожаю в детский садик, слежу, чтобы он не выпачкался. А то он такой хитрый – все время старается в лужу ступить, и чтоб я не заметила. Дома мы с ним играем, и я нарочно ему поддаюсь. Он очень любит выигрывать, а когда проигрывает, то плачет. Я ему говорю: какой ты будешь мужчина, вес плачешь!

(III класс)

Сочинение придает смысл всем урокам родного языка: ведь в нем реализуется языковое развитие школьника, используются все речевые умения. Можно сказать, что сочинение – наилучшее средство мотивации учения, самооценки, самоуважения школьника.

Очень важно, чтобы первые слова, написанные первокласником, были бы выражением его собственной мысли, своего чувства: отгадка к загадке, результат жизненного опыта, переживания.

Сентябрь. Роща вся в золоте. Солнце, синь неба. Дети на прогулке. И на следующий день, на уроке пишут первое в своей жизни слово – *липа*. Всего одно слово, но оно передает впечатление, полученное на прогулке. В сознании ученика одно это слово ассоциируется с картиной золотой осени, прекрасного дерева, которым они любовались.

Если учителю удастся сохранить такой настрой на все годы учения, это огромный успех.

Сочинение начинается с первых уроков в I классе в виде небольших устных рассказов, оно постепенно перерастает в серьезную умственную планируемую работу – не только учебную, но и развивающую, формирующую личность учеников. Сочинение развивает интеллект, эмоции, приучает юных авторов осмысливать и оценивать пережитое, развивает наблюдательность, учит находить связи явлений, сопоставлять и сравнивать, делать выводы.

Оно дисциплинирует мысль, рождает у школьников веру в себя, в свои силы, активизирует личность. В сочинении актуализируется весь комплекс умений, описанных на с. 286–287.

В самостоятельном рассказе, сочинении и особенно в письменных его вариантах обретают жизнь изученные грамматические формы, требования орфографии, орфоэпии, культуры речи. Только в сочинении письмо осознается детьми не как орфографическое упражнение, а как средство правильного оформления собственных мыслей, обеспечивающее точное их восприятие читающим. Здесь проявляется подлинная связь теории с практикой.

Школьники любят писать сочинения и рассказывать устно, эта деятельность связывает учение с жизнью. Они раскрывают тему, собирают материал, систематизируют его, составляют план и корректируют его, подчиняя сочинение своему замыслу, выбирают средства языка, наилучшие для решения «коммуникативной задачи», наконец, редактируют, совершенствуют текст.

Напомним, что сочинения ради разностороннего развития школьников должны быть разнообразными и по источникам материала, и по типам текста, стилю и жанрам, и по тематике, по степени самостоятельности и творческого вклада, по применяемым методам и приемам.

Напомним о роли сочинений в воспитании учащихся. Принято считать, что воспитательный эффект сочинения определяется выбором его темы.

Роль темы, содержания сочинения неоспорима. Однако воспитательная сила сочинения зависит и от заинтересованности школьников, т. е. от мотивации сочинения; и от степени самостоятельности ученика; и от позиции автора-ученика, от его замысла. Сочинение помогает детям глубже осознать свои чувства и побуждения, воспитывает чувство ответственности, сближает систему изучения языка с литературой. В некоторых современных системах преподавания литературы в начальных классах ученики принимают на себя роль авторов, они пишут рассказы и стихи, которые анализируются наравне с произведениями настоящей литературы. Это, разумеется, не наносит ущерба изучению основ литературы подлинной, созданной мастерами слова.

Сочинения младших школьников, как правило, эмоциональны, патриотичны, проникнуты гуманностью, уважением к труду, науке, культуре, к подвигу, к благородству. Сочинение вовлекает школьников в познание жизни человека и общества, в разрешение нравственных проблем, учит понимать прекрасное.

Подготовительные ступени к сочинению

В ы б о р т е м ы и в и д а с о ч и н е н и я – первая подготовительная ступень. Это функция учителя, но последний все делает, чтобы дети выбрали тему сами. Тема может «вырасти» из прогулок, экскурсий, игр, труда, из чтения произведений литературы. Учитель может предложить список тем – дети выберут либо общую тему для класса, либо индивидуально каждый для себя. Бывают и такие темы, которые имеют общее звучание, но каждым учеником раскрываются по-своему: «Самый радостный день каникул», «Моя семья», «Моя любимая книга» и т. п.

Общая тема для класса позволяет проводить коллективную подготовительную работу: сбор материала, его обсуждение, составление плана, подбор языковых средств; индивидуальные темы в значительной степени отменяют ее. Однако с точки зрения развития и воспитания индивидуальные темы предпочтительнее.

Темы бывают широкие, обобщенные: «Весна», «Моя Родина», «Леса»; они могут быть сужены, конкретизированы, например: «Первые признаки весны», «Изменения в природе за март» (по ежедневным наблюдениям), «Подснежники», «Сегодня я видел первую бабочку!», «Весенние полевые работы» и т. п. Широкие темы дают школьнику больший простор для выбора материала, а узкие требуют большей определенности, конкретности, ибо содержание должно соответствовать теме.

Заглавие и тема не всегда совпадают: под заглавием «Весна» может скрываться и тема полевых работ, и пробуждение природы, и появление первых бабочек.

Вместе с выбором темы решается вопрос о типе речи, стиле и жанре. Так, сочинение «Изменения в природе за март», очевидно, будет описанием, причем «деловым», строгим, а не художественным (впрочем, возможен и художественный вариант, но при иной подготовке), по жанру – отчет о наблюдениях.

Деление широких тем имеет предел сужения: это микротема, которая дальше уже не делится. Текст микротемы обычно равен абзацу и даже одному предложению. Деление может быть смоделировано:

Полная тема	1-я ступень	2-я ступень	Микротема
«Весна»	«Полевые работы в деревне»	«Сеют хлеба»	«Всходы пшеницы»

Уже при обдумывании темы следует очертить ее границы, не писать (не рассказывать) о том, что выходит за ее рамки. Так, в сочинении «Золотая осень» уместно описание солнечных, теплых дней, лесов в золотом убранстве, но совсем не по теме такая фраза: *По небу плывут серые тучи* или *Волк уже ходит голодный, со своей волчихой выходит на дорогу*.

Тему помогает раскрыть план, обычно из 3–5 пунктов; так, широкая тема «Осенью» может иметь такое содержание, отраженное в плане:

1. Сентябрь, первые признаки осени в природе.
2. Последние полевые сельские работы.
3. Радостные дни золотой осени.
4. В нашем саду: снимаем урожай яблок и слив.

В зависимости от типа и задач сочинения детали подготовительной работы меняются, но есть общие ступени подготовки: первая – ситуация, вторая – мотивация, они порождают интерес и желание рассказать или написать. Мотивацию создают походы, прогулки, экскурсии (в музей, на выставку, в парк), участие детей в труде, поездки, переписка с другими школами, встречи с интересными людьми, посещение театра и пр. Необходимо создать у детей определенное настроение.

План – необходимая ступень любого действия, любого высказывания. Обдумывая свою речь, особенно – монолог, говорящий всегда намечает основные вехи. Лучший план – письменный, затем – устный, затем – мысленный. Роль плана могут выполнять картинки (серии картин) или опорные слова. В I классе план нередко дается в виде вопросов; во II классе предусматривается обучение составлению плана, он составляется коллективно; в III и в IV классах – индивидуально. В процессе составления текста сочинения план может корректироваться, это поощряется. При длительной, рассредоточенной подготовке к сочинению план составляется заблаговременно, он может перестраиваться, совершенствоваться. С пунктами плана связывается деление текста на абзацы. Вот варианты формулировок плана:

Назывные предложения

Повествовательные предложения

Прогулка в лес

1. Приготовления.
2. Лесные картины.
3. Жители леса.
4. Наши игры на поляне.

1. Мы собираемся в лес.
2. В лесу очень красиво.
3. Лес полон жизни.
4. Мы хорошо поиграли!

Время составления плана определяется видом и целью сочинения: так, план сочинения по картине составляется непосредственно перед его написанием и даже перед рассматриванием картины; могут быть два варианта плана в этом случае: план рассматривания (передний план, задний план, действующие лица) и план рассказа по сюжету картины, если картина подсказывает такой сюжет.

План сочинения по экскурсии составляется на основе плана самой экскурсии или плана наблюдений. Он может быть уточнен непосредственно перед письмом сочинения.

План имеет не только вспомогательное, но и самостоятельное значение в умственном развитии школьников. Поэтому работа над темой может быть ограничена составлением более или менее подробного плана: текст совсем не составляется или ограничивается развернутым раскрытием лишь одного из пунктов плана.

К сожалению, в школьной практике сохраняется традиция давать школьникам готовые планы сочинений, изложений. Этого делать не следует: к плану, к построению сочинения, к его композиции школьник должен прийти самостоятельно, даже с риском снижения качества. Не научившись составлять план и пользоваться им, школьник не разовьет самостоятельности мышления, не будет готов к реальным ситуациям жизни.

Накопление материала – вторая подготовительная ступень к сочинению. Следует различать два канала и способа накопления: общее развитие, эрудиция, широкий круг компетенций и целенаправленный сбор или отбор материала, его добывание и накопление, подчиненные конкретной цели, выбранной теме предстоящего выступления, сообщения, сочинения. Первый вариант постоянен и непрерывен; второй организуется в четко ограниченные сроки, иногда задолго до намеченного сочинения, еще до выбора темы. Так, подготовку к теме «Перелетные птицы нашего края» трудно четко ограничить во времени; тема «Погода в феврале» требует одного месяца подготовки: экскурсия в музей или на выставку продолжается не более двух часов, но изучение материалов продолжается по каталогам, проспектам, альбомам еще долгое время, нередко проводятся обсуждения, дискуссии; организуется длительное наблюдение, почти исследование, например при подготовке к теме «Как прорастает бобовое семя». Иногда само наблюдение превращается в творческий процесс, например при подготовке к сочинению «Жизнь белочки на воле и в неволе».

Материал для предстоящих сочинений не только накапливается в памяти школьников, но и записывается в виде заметок, зарисовывается, составляются словарики, подбираются опорные слова (ключевые слова). Продолжительность сбора материала в совокупности намного превышает время выступления или написания текста.

Сбор материала завершается его систематизацией, выделением главного, что обязательно должно быть использовано, отсечением лишнего, второстепенного.

Параллельно со сбором материала, с его расположением идет языковая подготовка: она включает, во-первых, отбор и подготовку словаря, выверку правописания слов, во-

вторых, составление словосочетаний, предложений и фрагментов текста, наконец, мысленное или письменное черновое составление набросков или всего текста. Напоминаем, что проговаривание всего текста перед записью нежелательно, так как оно снижает самостоятельность тех учащихся класса, которые подготовлены хуже.

Естественно, что процесс подготовки к сочинению, как и само выступление, может иметь множество вариантов, отклонений от шаблона, ибо все ступени работы над сочинением носят в большей или меньшей степени творческий характер, в ней проявляется индивидуальность каждого ученика, его интересы, способности, его одаренность. Об этом свидетельствуют примеры:

Наша Мурка

У нашей Мурки усы. Мягкие лапки, теплая шубка. Я дала Мурке молока. Мурка сыта. Она свернулась колечком, но не спит, смотрит.

(I класс)

Такое сочинение типично для детей эмоциональных, наблюдательных. Оно написано живо, отражает детскую психику, интересы детей, их образ мыслей, а также чутье языка. Нужно ценить непосредственность языка школьников, очень осторожно и тактично исправлять недостатки. Необходимо воспитывать у детей любовь к прекрасному, к живому слову. Те из них, кто приучен лишь списывать чужое, не могут потом преодолеть психологический барьер на пути к самостоятельности.

Исполнение, реализация подготовленного

Устное выступление, как бы хорошо оно ни было бы подготовлено предварительно, все же всегда импровизация. И в этом его достоинство. Что нужно для импровизации? Во-первых, хорошо подготовленный материал, во-вторых, высокое умственное развитие, в-третьих, общая организованность, внимание, активность и, в-четвертых, хорошо развитый механизм выбора слов, построения предложений и хорошая дикция. Все это достигается долгой тренировкой, практикой.

Исследователи речи учащихся отмечают, что устная речь школьников в своем развитии отстает от речи письменной: она требует много времени для тренировки, а это в условиях классно-урочной системы затруднено. Письменная речь в этом смысле выигрывает, так как всего за один час письма сочинения все 30 учащихся работают активно, полноценно (объем письменного сочинения учащегося IV класса обычно колеблется между 80–160 словоупотреблениями). Для устных выступлений 30 учащихся потребуется в 6 раз больше времени, причем каждый из тридцати будет активно работать лишь по 7–8 минут. Удивительно ли, что даже старшеклассники плохо овладевают устной речью.

Каждый ученик должен выступить в естественных условиях, т. е. перед слушателями, 3–4 раза в неделю, включая выступления вне уроков: на утренниках, в играх в роли ведущего, в библиотеке и пр.

Общие требования к подготовленному устному выступлению:

а) удержать в памяти подготовленный материал, а также план – продуманную последовательность, необходимую лексику, обороты речи (допускается использование записей);

б) знать, кто твои слушатели, учитывать восприятие адресата;

в) держаться свободно, уверенно; со слушателями иметь не только акустический контакт, но и зрительный;

г) говорить в среднем темпе, соблюдая интонации, паузы, чтобы было легко слушать, чтобы и мысли, и чувства говорящего передавались аудитории. Сила голоса, громкость, высота, темп, тембр, интонации, ударения – все это средства ритмомелодики речи и ее выразительности.

Учитель и дети оценивают устные выступления учащихся не только за их содержание, но и по изложенным критериям; желательно не выискивать недостатки, а отмечать лучшие образцы.

Письменные сочинения учащихся проводятся продолжительностью в 1–1,5 часа 6–10 раз в год, в соответствии с требованиями системы.

Требования к работе над письменным сочинением;

а) первое требование – как в устном варианте: мобилизовать свою память, использовать все подготовленное;

б) рассчитать время, успеть написать намеченное, оставить время на самопроверку и редактирование;

в) попытаться представить себе читателей, вообразить ситуацию диалога с ними;

г) подготовить письменные принадлежности, рассчитать симметричное расположение заглавия, плана (если он записывается), следить за почерком, каллиграфией, орфографией;

д) стараться внутренне проговаривать составляемые предложения до их записи, в необходимых случаях делать аккуратные исправления;

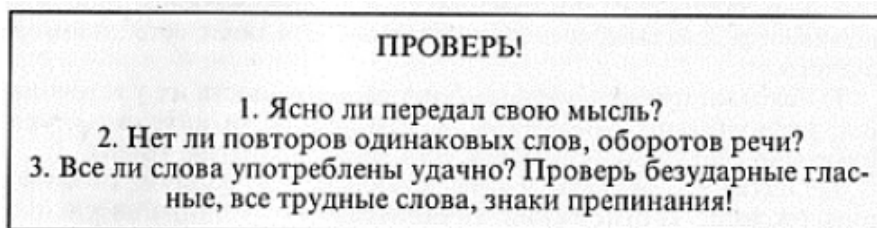
е) делить текст на абзацы, делая отступ – «красную строку»;

ж) проверить самостоятельно написанное, в случае необходимости обращаться к учителю.

Учитель, в свою очередь, должен время от времени проходить вдоль рядов парт, наблюдать за работой учащихся, помогать тем, кто нуждается, а иногда и предлагать свою помощь застенчивым, особенно на этапе завершения и редактирования.

При экспериментальной проверке эффективности самостоятельного редактирования в начальной школе установлено: эта работа в простейших вариантах доступна всем школьникам, включая учащихся I класса. В круг умений редактирования входит: во-первых, совершенствование содержания и логики текста, восполнение чего-то пропущенного, устранение лишнего и повторов, попытки выразить мысль яснее и ярче, устранение многословия; во-вторых, замена неудачно подобранных слов другими, более точными для данной ситуации, исправление неудачно построенных предложений, связывание их между собой; в-третьих, выверка орфографии и пунктуации.

Чтобы помочь детям в редактировании, рекомендуется на первых порах предлагать им краткие памятки в виде плакатов:



Проверить рекомендуется не торопясь, два раза: с целью редактирования содержания, построения текста, исправления речевых ошибок и с орфографическими целями – поиск трудных слов, выделение орфограмм, их проверка; можно обратиться к словарям, это разрешается.

Редактирование приучает школьника к самооценке и уменьшает количество ошибок, повышает оценки (если они ставятся).

Анализ детских сочинений

Изучение детской речи и путей ее развития в XX в. достигло значительного уровня в трудах Л. Н. Гвоздева, П. П. Блонского, Т. А. Ладыженской, С. Н. Цейтлин. Изучается фонетический строй, словарь, синтаксис, связный текст, литературно-творческие опыты. Данные исследования речи учащихся кладутся в основу критериев анализа сочинений и их оценки.

Естественно, что эти критерии должны учитывать основные требования, изложенные в предыдущих главах; они ориентированы на нормативы культуры речи, относятся также к содержанию, авторской позиции, плану и композиции, выбору слов, синтаксису, связности текста, выразительности, правописанию. Приводим здесь один из вариантов таких критериев:

1. Соответствие содержания теме, полнота ее раскрытия, на каком уровне возрастных возможностей выполнена работа, достоверен ли материал, выражена ли позиция автора.

2. Логика построения, последовательность, обоснованность, аргументация, нет ли расхождений между планом и текстом, нет ли повторов или существенных пропусков, выделено ли главное, есть ли обобщения, выводы.

3. Тип речи, жанр, стиль: соотношение повествования, описания, рассуждения; коммуникативная целесообразность выбора языковых средств, единство стиля; средства изобразительности.

4. Размеры сочинения: количество слов, предложений; абзацы.

5. Есть ли вступление, его оценка, тип, выполняет ли оно свою функцию; то же о заключении, концовке.

6. Характеристика построения: сюжет, действующие лица, как развивается действие; есть ли пейзажные зарисовки, есть ли юмор, диалоги.

7. Лексика: правильность выбора слов, точность их употребления, разнообразие синонимов, используются ли антонимы, экспрессивно-окрашенная лексика, есть ли фразеология, тропы.

8. Синтаксис: размеры и типы предложений, наличие сложных предложений, соотношение сочинительных и подчинительных конструкций, разнообразие конструкций; глубина фразы.

9. Есть ли индивидуальные черты, если да, то как они выразились в содержании и в языке сочинения.

10. Есть ли элементы художественности, оригинальности; если да, то какие.

11. Орфографическая, пунктуационная грамотность; каллиграфия; есть ли речевые ошибки, какова степень их грубости и пр.

Данные критерии предназначены для учителя, методиста; но в процессе общения постепенно большинство из них усваивается и детьми практически. Это одна из форм обучения, а также основание для такого приема работы, как взаимное рецензирование. Этому приему уже более ста лет, но он медленно внедряется в массовую практику.

Рассмотрим пример анализа сочинения четвероклассника:

Прогулка в парк

В середине февраля выдался ясный день. Западный ветер принес теплый воздух с Атлантического океана: температура была около пяти градусов ниже нуля.

Наш класс, взяв с собой лыжи и санки, поехал в парк Останкино. Нас встретили здесь вековые лиственницы и дубы. Деревья стояли в инее и как бы тихо перешептывались между собой...

Пройдя по аллее в глубь парка, мы увидели красивое старинное здание. Это дворец. Когда-то и он, и парк принадлежали графу Шереметьеву, а теперь в нем музей. Перед входом – красивые колонны и статуи, все мраморное. Но мы побывали только в вестибюле музея: везде лепка, позолота, картины. Граф был сказочно богат. Он имел собственный театр, крепостных музыкантов, актеров и даже собственного композитора.

Другой раз приедем в музей без санок и лыж.

А теперь пошли в детский городок. По обе стороны аллеи лежал сугробами снег. Вдруг вспорхнула стайка воробьев, они подрались из-за корки хлеба. На дубах сидели черные вороны и поглядывали сверху. Вот на снегу мышкин след. Это она выползала из зимней норки в поисках пищи. Весь снег в парке исполосован лыжней, вот пробежали лыжники друг за другом. А по дорожкам неторопливо прогуливаются прохожие.

В детском городке спортивные площадки засыпаны снегом, аттракционы не работают. Мы побежали к речке и сразу, сходу стали кататься на санках и на лыжах с крутых берегов. Те, кто замерзли, бегали, играли, чтобы согреться. Хохоту было много, а слез не было. Набегались, наигрались, накатались и пошли к выходу. Хорошо отдохнули, было весело, много нового узнали, увидели.

(230 слов; писали полтора урока)

В тексте сочинения учительница исправила две негрубые ошибки.

Сочинение оценено на «отлично». Анализ:

1. Тема раскрыта достаточно глубоко, уровень высокий, автор наблюдателен, описания точны, изложено спокойно, слегка иронично.

2. Содержание логично, последовательно; план – в уме, но абзацы выделены точно; повторов нет, полнота достаточная; обобщение есть, итог подведен.

3. Тип речи смешанный, с преобладанием описания и информативного материала (о Шереметьеве); жанр – очерк, стиль соответствует и жанру, и авторской позиции; изобразительных средств немного (эпитеты, тропы), но выразительность достигается точными подробностями (например, мышка, воробы, вороны).

4. Размеры сочинения значительно превосходят норму; лексика и синтаксис разнообразны. Немало трудных слов (*Атлантический, аттракционы*), 6 сложных предложений, есть обособленные обороты.

5. Есть и вступление, и заключение, они безупречны.

6. Сюжет соответствует жанру, его определяет сама тема – прогулка; действующие лица – это автор и его спутники; пейзажные зарисовки отличные: есть мягкий, тонкий юмор: сценка с воробьями, *слез не было, вороны поглядывали сверху*.

7. Лексика подобрана правильно, почти везде точно употреблены антонимы *хохот – слезы*. Но есть замечание: трижды повторяется слово *красивый*, можно было бы воспользоваться синонимами *изящный, прекрасный*.

Тропы есть: *нас встретили лиственницы, деревья перешептывались*.

8. Размер предложений в среднем около 10 слов (обычная норма – 7 слов); 2 сложно-

подчиненных предложения; глубина подчинительных отношений не подсчитывалась, но коэффициент не менее 4.

9. По одному сочинению трудно определить индивидуальность автора; складывается впечатление, что его интеллект и наблюдательность высоки, есть чувство языка, вкус, чувство юмора.

10. Элементы художественности – автор как бы рисует картины: изображение парка, дворца, особенно «населения» парка – мышки, воробьев, ворон. Есть сравнения, метафоры.

11. Ошибок мало и негрубые. О почерке умолчим...

Глава 8. ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДАХ СОЧИНЕНИЙ

Разнообразие детских творческих работ настолько велико, что все охватить невозможно. Но показать некоторые примеры необходимо.

Сочинения-миниатюры

Почти всегда они – продукт свободного творчества. Подготовка к таким сочинениям сводится к созданию творческой атмосферы в классе, положительных эмоций и устранение боязни неудач. Кроме того, тему выбирает сам автор. Учитель дает лишь общее направление: «расскажите о каком-то случае»; «о каком-то зверьке» и т. п. Следует также помочь детям в языковом оформлении, особенно в орфографии.

Приведем несколько примеров миниатюрных сочинений, написанных в условиях урока во II классе; работа продолжалась 20 мин.

Престол

В лесу росла высокая сосна. Ствол золотой, а высоко зеленая шапка. Пришли лесорубы и ее спилили. По лесной дороге сосну свезли на завод, ее распилили на доски. Из досок столяры сделали стол.

Грамматическая тема урока была «Родственные слова».

Кошка

У нас есть кошка Мурка. Шерстка у нее, как бархат. У кошки есть маленькие веселые котята. Они пушистые, как шарики, бегают за бумажкой на веревочке. А когти у них остреньки.

В этой миниатюре – два сравнения, три эпитета, и все это подобрано вполне удачно.

Накорми птиц

Наступила долгая зима. Птицы стали ютиться ближе к жилью человека. Миша сделал кормушку из фанеры, подвесил к ветке и насыпал туда крошек.

Прилетели к кормушке птицы: снегири, синицы и воробьи. Они клевали корм и все время ссорились между собой.

Проведена работа над причинно-следственными связями между предложениями в этом тексте. Кроме того, находили главные члены предложения.

Озеро

За окном нашего класса синее озеро Яровое. Поля уже давно оделись в зимнюю белую шубу, но наши озеро не замерзает. Оно не боится морозов: оно соленое.

Два сложных предложения: с противительными отношениями между простыми (союз *но*) и с отношениями причины, с двоеточием, оно бессоюзное. Двоеточие подсказано учительницей.

Удачно подобрано слово *синее*. Два тропа: оделись в зимнюю шубу и не боится морозов.

Сестренка

У меня есть маленькая сестренка Верочка. Я очень люблю ее. Она бойкая и любопытная, но еще плохо умеет говорить. Я забочусь о Верочке.

Сочинения малых форм создают непрерывность системы самостоятельного письма учащихся, служат как бы фоном для крупных сочинений и других творческих работ.

Описание картины

Сочинения по картинам весьма распространены в школьной практике. Они удобны в организационном отношении, ценны в психологическом отношении, так как явления жизни, изображенные на картине, уже осмыслены художником – человеком большого таланта. Наконец, картина – искусство, через нее школьник приобщается к вершинам культуры.

Сочинения по картинам имеют свою типологию:

а) описание картины – его особенности показаны на примере картины И. И. Шишкина «Рожь»;

б) сюжетный рассказ по картине на основе воображения школьников; картина дает толчок для их фантазии, дает как бы застывший момент жизни;

в) сочинение по серии из 2–5 картин, выполняющих роль картинного плана (это самый простой, доступный вид сочинения по картине);

г) сочинение о художнике и об истории создания картины; анализ самой картины дается в расширенном контексте;

д) сочинение по портрету: раскрытие характера героя, изображенного на картине, и мастерства художника, сумевшего воплотить на холсте этот характер (самый трудный вариант сочинения).

Подготовка школьника к сочинению по картине имеет свою специфику:

во-первых, школьник должен быть элементарно знаком с основами изобразительного искусства: побывать в музее, на выставке, на встрече с художником, знать репродукции известных картин и т. п.;

во-вторых, необходимо уметь рассматривать, анализировать картину: отличать живопись от графики, пейзаж от натюрморта, акварель от барельефа – уметь видеть передний план, понимать композицию картины;

в-третьих, нужно улавливать идею картины, ее пафос, настроение, а неплохо бы – и манеру художника.

И. И. Шишкин в этом смысле отличный педагог. Школьники, готовясь к сочинению, выявляют:

- тему картины (что на ней изображено);
- ее композицию – расположение главного и деталей;
- действие, сюжет картины;
- впечатление от нее.

Ниже приводится сочинение, написанное в III классе: картину дети знали и до сочинения, так как ее репродукция была в «Родной речи», хрестоматии. Тем не менее непосредственно перед сочинением картину рассматривали, была проведена беседа и составлен план:

«Рожь» И. И. Шишкина

План:	1. Вступление.
	2. Поле ржи.
	3. Дорога.
	4. Сосны.
	5. Небо.

Мы все хорошо знаем картину И. И. Шишкина «Рожь», она висит в коридоре школы. Еще знаем его картину «Утро в лесу».

Перед нами открывается золотое поле ржи. Рожь высокая, густая, колосья тяжелые, даже стебли сгибаются. Уже близится пора уборки.

По полю проходит проселочная дорога. По ней редко ездят, она заросла травой, по обочине цветут васильки. По сторонам дороги растет бурьян.

Местами во ржи растут огромные сосны. Наверно, здесь когда-то был лес. Его вырубili, а землю распахали.

Сосны ветвистые, широкие, выросли на воле, на просторе. Сосны мешают ржи, но их не срубят, потому что они очень красивые.

Хорошо в этом золотом поле. Над головой – синее, синее небо.

(94 слова)

Автор сумел подробно, достаточно глубоко для его возраста проанализировать картину, заметил такие детали, как бурьян у дороги, васильки, сумел сделать умозаключения: *по дороге редко ездят, здесь раньше был лес*. Сочинение, развертываясь, все больше передает чувство восторга.

Сочинения на литературные темы

В последнее десятилетие, в связи с принятием программ по литературному чтению и выходом и свет учебников по литературе для начальных классов, возрос интерес к литературным сочинениям. Обратились к опыту младших классов гимназий XIX в.

Сегодня сложилась такая типология сочинений на литературном материале:

а) отзыв о прочитанной книге, об отдельных произведениях – рассказах, сказках, стихотворениях. Это наиболее частый тип сочинения на литературном материале;

б) сочинение на обобщающую тему на основе нескольких произведений, возможно, разных авторов, например «Весна в русской поэзии», «Стихи о России», «Мир животных в творчестве К. Г. Паустовского»;

в) сочинение о творчестве одного писателя: «Сказки А. С. Пушкина», «Дети в творчестве Н. А. Некрасова», «Я люблю читать К. И. Чуковского»;

г) рассказ о героях произведений литературы (подступы к сочинению-характеристике): «Полководец Суворов (по рассказам С. Алексеева)», «Ванька Жуков, его радости и горести», «Сын полка В. Катаева», «Обезьяна в баснях И. А. Крылова», «Рики-Тики-Тави – победитель».

Главное в подготовке к сочинению о литературном произведении – так построить беседы, чтобы в сочинении были элементы анализа, оценки, обобщения, сравнения. Элементы пересказа неизбежны и даже нужны, но пусть они в детском сочинении служат примерами собственных мыслей школьников. Сочинения рассматриваемого типа должны быть обучающими, роль учителя при этом возрастает. Помощь учителя преимущественно индивидуальная. Желательны черновые наброски, их обсуждение с учителем. В процессе работы над сочинением разрешается пользоваться литературными текстами, а также словарями, справочниками. Но, разумеется, обращение к тексту художественного произведения должно ограничиваться цитированием, не превышающим 10–15% объема сочинения.

Близки к литературным сочинениям так называемые «сочинения по аналогии с прочитанным». Это повествования или описания, в основном самостоятельно созданные детьми, но тему подсказывает писатель, автор прочитанного, и не только тему, но и ситуацию, отчасти – и сюжет. Возможные темы таких сочинений: «На реке» (спасение тонущего мальчика), «Случай на охоте», «Мои друзья», «На стадионе», «Космическое путешествие» и т. п.

Приводим примеры подготовки к сочинению о сказке Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок». Перед нами устные выступления учащихся III класса на этапе подготовки к написанию сочинения-отзыва.

Главный герой – утенок

Н а т а ш а . Утенок совсем не гадкий, он очень добрый, в тексте говорится: *У него доброе сердце*. И мне его жалко, потому что его обижали, а ему некому было пожаловаться, некому было за него заступиться. Он не хотел ни с кем дружить, и раз его назвала гадким даже мама (правда, не настоящая), ему некуда было деваться, если не в болота, в леса. Он даже бежал, *куда глаза глядит*. Он не знал, что потом будет большой белокрылой птицей.

К а т я . Утенку было все время плохо, и он даже и не думал стать таким красивым. И еще утенок был таким добрым и мог очень сильно любить. Он совсем не был завистливым. Он мог сильно любить, чего не могли другие: утки, куры, гусаки. Он, когда увидел лебедей, завертелся в воде и нырнул. Он даже когда стал очень красивым, остался скромным.

Ю л я . Вы представить себе не можете, что он за это время перенес! Сколько у него было бед за всю зиму, он даже один раз замерз в полынье!

Птичий двор

М а н я . Мне не понравился птичий двор, потому что все считали себя важными особами. Например, петух считал себя императором птичьего двора, потому что родился с какими-то шпорами, а это были не шпоры, а просто когти.

П а в л и к . Не нравится, что на птичьем дворе есть самые старшие и перед ними все должны унижаться.

Обратим внимание на то, что учительница сумела направить анализ сказки Андерсена на анализ характеров, на эмоциональное оценочное отношение к героям и событиям. Устные высказывания детей прекрасно отражают уровень их языковых возможностей, но их высказывания еще не доведены до требований культуры речи. Следующий пример, свидетельствующий о высоком уровне мышления, об осмыслении даже деталей литературного произведения, – сочинение типа отзыва.

О сказках А. С. Пушкина

У Пушкина очень интересные и не похожие на все остальные сказки. В них есть немного и от бытовых, и от волшебных сказок, и даже от сказок о животных.

В сказке о золотой рыбке есть очень интересный переход. Сначала старуха хочет быть богатой, а потом, когда старуха стала богатой, она захотела власти. Но рыбка оказалась умнее старухи, и когда старуха захотела стать морской владычицей, рыбка не только не сделала ее морской владычицей, но и отобрала свои дары.

(Все тексты учащихся в данном подразделе взяты из кн.: Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла. 3 класс. М., 1994.) Заметим, что авторы книги дают подлинные, невыправленные образцы детской речи, что особенно важно для исследования.

Напомним, что в системе Кудиной и Новлянской представлен весьма серьезный курс теории литературы, предложена соответствующая методика изучения литературных текстов. Приводим некоторые темы из программы для III класса: «Автор – художественный текст – читатель», «Точка зрения автора», «Ритмический рисунок в поэзии», «Акцентное вычитывание лирического стихотворения», для эпического текста: «Структура жанра «пословица», «протяжная песня», «волшебная сказка» и пр.». Дети углубленно работают над выразительными возможностями слов, темы их сочинений: «Когда я слышу слово *камень*... (праздник читательских удовольствий)», «Выразительные возможности слов *первый – последний*», «Когда я слышу слово *чаща*», «Выразительные возможности слов *шорох, шелест, лепет, шум*» (антонимы, синонимы, образ, точность выбора слова, поиск).

Сочинение сказок

Методика развития речи детей издавна опиралась и на сказочные сюжеты, и на язык сказки. Сказка и сегодня используется в детских садах и в школе. Дети любят не только слушать и читать сказки, но и сами их рассказывают, перестраивая сюжет, добавляя новые линии действия, новых персонажей, придумывая приключения.

Особенно интересен опыт В. А. Сухомлинского в пробуждении творческих способностей детей. В Павлышской школе (Украина), где он был директором, установилась традиция: каждый ученик начальных классов должен был сочинить сказку. Сказки записывались, было разрешено их совершенствовать, улучшать. Дойдя до выпуска из средней школы, юноши и девушки получали свои сказки, сочиненные в начальной школе, из 45-томного собрания детских сказок. Приводим примеры:

Что куют кузнечики

На высоком степном кургане с утра до поздней ночи куют кузнечики. У них здесь большая кузница. На большом листе крапивы устроили они себе наковальню. Берут полосу железа, меди, стали, кладут на наковальню и бьют молоточками.

А что же они куют?

А вот что: латы, шлемы, рога жукам. Со всей степи прилетают в кузницу рогатые жуки. Просят кузнечиков: «Сделайте доспехи!»

Кузнечики никому не отказывают.

Прочные доспехи жуков – все это работа кузнечиков.

Как иволга пролетела через радугу

Иволга была когда-то серенькой птичкой. А теперь у нее разноцветные красивые перья – желтые, синие, зеленые, оранжевые. Где же это она приобрела такие перья? А вот как было...

Однажды в пасмурный день слышит серая птичка иволга, как где-то за лесом гремит гром. Видит, приближается черная туча. Испугалась серая птичка иволга и спряталась между ветвей, ждет не дождется, когда дождь отшумит. Вдруг видит: от тучи до реки протянулась разноцветная полоса – радуга. Смотрит с изумлением серенькая птичка на радугу. Захотелось ей быть такой же красивой. Встрепенулась иволга, расправила крылья и полетела к радуге. Тревожно бьется маленькое сердце, но желание стать красивой сильнее страха. Пролетела иволга сквозь радугу и стала красивой.

С тех пор как помотришь на иволгу, вспоминаешь радугу – золотую дугу.

Не каждый юный сказочник создал столь же прекрасные произведения (сказки публиковались в «Новом мире», в сборниках), но у каждого есть что-то свое, индивидуальное. А общий настрой, общее стремление к прекрасному создает отличные условия для воспитания, для обогащения духовного мира детей.

Сочинения на основе опыта и наблюдений учащихся

Эти сочинения строятся на непосредственно добытом, живом знании; они могут быть и описаниями, и повествованиями, и рассуждениями, и смешанными типами. Это описания одного предмета, например березы, сосны, дома, железнодорожного моста, часов; сравнительные описания (у Ушинского – «Заяц и орел»); рассказы о походе, экскурсии, путешествии на основе длительных наблюдений, а зачастую и на опыте собственного труда – «Полевые работы в сентябре»; своеобразные отчеты о проделанной работе – «Как мы сажали деревья в будущем парке» и рассуждения – «Лучшая профессия» или «Почему нельзя разорять птичьи гнезда». Бывают описания трудового процесса, напоминающие инструкцию: «Как сделать скворечник»; «Как охотники определяют, где север, где юг»; «Какие работы я выполняю в школе и дома»; «Как убирают улицы в городе зимой»; «Мои игрушки» и мн. др.

Сочинения этой группы могут быть и художественными, и «деловыми». Иными словами, они могут обладать стилевыми различиями. Так, сочинение «Береза» в «деловом» варианте содержит сведения о внешнем виде дерева, о строении кроны, о стволе, коре, ветвях, листьях, цветах, семенах, о березовых рощах и о березе в смешанном лесу, об использовании этого дерева для пользы людей: березовая древесина используется в строительстве, в изготовлении деревянной утвари, из березовой коры делают туески для сбора ягод, а в старину на

бересте писали и мн. др. Такой вариант сочинения развивает точность выражения мысли, формирует систему знаний, расширяет выбор лексики; в целом – формирует научный стиль речи.

Эта же тема «Береза» может быть раскрыта и в эмоциональном, художественном ключе. В этом случае юный автор покажет березу в зимнем серебре, в инее; изобразит весеннюю березовую рощу в кипении молодой листвы: «Идет, гудет зеленый шум». О летней березе расскажет как о тенистом укрытии от палящего зноя. И всего прекраснее береза в нежно-золотистом осеннем наряде. Береза – любимое в народе дерево, о березе пишут стихи, слагают песни, она украшает многие картины знаменитых художников...

Пример сочинения по личным наблюдениям ученика:

Поздняя осень

Золотая осень уже давно кончилась. Вес листья осыпались, деревья стоят голые. Ветер свистит в ветках. По ночам уже бывают морозы, утром на лужах стоит лед. Скворцы и грачи улетели на юг. На кустах появились птицы с красными грудками: это снегири. Люди ходят в теплых пальто и в рукавицах. Не за горами зима.

(II класс)

Сочинение среднее по полноте и объему, бедноват синтаксис, но кое-что заслуживает одобрения: отклонений от темы нет, действительно, в сочинении рассказано о поздней осени. Отдельные наблюдения точны: лед на лужах; ветер свищет в голых ветвях; появились снегири. Два сложных предложения, есть однородные члены предложения. Есть фразеологический оборот *не за горами*, т. е. скоро. Лексических повторов нет. Стиль речи близок к научному.

Литературное творчество школьников

Сочинение – это творчество: оно развивает воображение, дисциплинирует мысль и речь, в сочинении происходит акт самовыражения.

Кто не мечтает о творчестве?! В нем человек видит свой идеал счастья. Каждый человек может припомнить в своей жизни минуты и часы, окрыленные вдохновением. Творчество – это созидание, оно противостоит разрушению.

Изучение родного языка (неродного, разумеется, тоже) и особенно литературы постепенно вводит учащихся в мир языкового творчества: это и ведение дневника, и переписка, и описания картин природы, пусть даже по заданию учителя, и рисование картин, и декламация стихов, и инсценирование, выпуск газет и журналов, сочинение пьес, это и исследовательская деятельность учащихся по грамматике, истории слов и пр. Иными словами, творчество – это не только стихи; возможно, сочинение стихов не всегда вершина творчества, но ритмическая и рифмованная речь сразу выделяется из прозаических упражнений.

Литературные попытки детей чаще всего выходят за рамки уроков, они связаны с внеклассными занятиями, кружковой работой, с клубами. В современной системе образования известны следующие формы организации творческих работ типа сочинения или близких к этому:

а) самостоятельное творчество дома, иногда скрываемое: дневники, записи событий или чего-то интересного, важного для школьников, сочинение стихов и пр. Это все делается без заданий учителя, и бывает, что учитель узнает о скрытой творческой деятельности уче-

ника спустя годы. На этом основании эта форма творческой жизни личности не только недооценивается, но даже подвергается осуждению. Это несправедливо: ребенок еще в большей степени, чем взрослый, имеет право на свою тайну, на нестандартное поведение;

б) кружки, организуемые школой и другими учреждениями: литературно-творческие, кружки изучения родного языка, театральные, детские клубы, литературные объединения, школьный театр, различные праздники, утренники, встречи, совместные поездки; они дают возможность общения в свободных условиях;

в) различные конкурсы, олимпиады, соревнования: конкурс загадок, стихотворных поздравлений к Новому году, к 1 сентября. Конкурсы объявляются в рамках школы, всего города, даже в рамках всей страны. Победителям присуждаются звания лауреатов, как у взрослых;

г) выпуск газет и журналов детского творчества. Эти издания теперь выпускаются в сотнях гимназий, обычных средних школ, а нередко для начальных классов выходит самостоятельный журнал.

Приведем несколько примеров – из практики. Составление загадок.

Д а н о н а ч а л о .	Мохнатенька, усатенька...
Д е т и п р о д о л ж а ю т .	На солнышке лежит.
	Прищурившись глядит.
Д р у г о й п р е д л а г а е т .	Ее мыши боятся.
Т р е т и й .	У нее одна забота:
	Ночью ходит на охоту!

Конкурс загадок. Нет сомнения в том, что загадка должна быть веселой, шутливой и по возможности нелегкой.

Легких загадок не нужно, но все же они должны дать хотя бы два-три признака, по которым можно отгадать. Например, *Два конца, два кольца, а посередине гвоздик* (ножницы). Она описательна, без юмора, без иносказания. Но намного интереснее такая загадка, где есть образ, иносказание, юмор, ритм и рифма:

Колючий недотрога живет в глуши лесной.
Иголок очень много, а нитки – ни одной.

Здесь тоже указаны признаки ежа, но загадка поэтична, весела.

Еще пример. Мы спросили Алешу, победителя на прошлогоднем конкурсе, как он придумал свою загадку про лимон. Вот что он сказал.

– Сижу за столом. На тарелке лежит лимон. Я сочинил начало:

Лежит круглый, золотистый
На тарелочке на чистой.
Что же дальше?
Рот раскрыл я. сколько мог,
Откусил большой кусок.
Думая я, что будет сладкий.
Оказался кислый, гадкий!

Копилка поэтических образов. Кто-то записывает песни, кто-то – афоризмы, а кто-то – отрывки из любимых стихов. Надо, чтобы отрывок был невелик, содержал образ. Вот звукопись:

Волна на волну набегала,
Волна подгоняла волну.

(М. Ю. Лермонтов)

Плавное, ритмическое звучание, повторяется звук [л].
Вот еще слуховой образ, «грохочущий»:

...Когда весенний первый гром,
Как бы резвяся и играя,
Грохочет в небе голубом.

(Ф. И. Тютчев)

Далее – контрастный зрительный образ:

Черный ворон в сумраке снежком.

(А. Блок)

Мир осинам, что, раскинув ветви,
Загляделись в розовую водь.

(С. Есенин)

Красною кистью рябина зажглась.
Падали листья. Я родилась...

(М. Цветаева)

Пройти школу поэтического образа бесполезно каждому.

Личный дневник. Принято язык определять как средство общения между людьми. Но общение с другими эпизодично, а сам с собой человек общается всегда. Это внутренняя жизнь, духовное богатство человека, это сознание, осознание всего, что человека окружает, это спор с самим собой, суд над собой, суд бескомпромиссный, это совесть – «когтистый зверь» (А. С. Пушкин).

Мы знаем сохранившиеся дневники великих и малых: это зеркало души. Пример – дневники Л. Н. Толстого.

Не следует понимать эту рекомендацию о детских дневниках как призыв к мукам совести в 9-летнем возрасте. Но разговор с самим собой и уместен, и полезен. И в обогащении духовного мира, и в развитии свободы речи, языковых навыков.

Издание газет и журналов, преимущественно рукописных. Вот пример содержания журнала «Вешние всходы» (1993, № 1).

<i>Стихотворения</i>	
Элла К. Жаворонок	3
Костя М. В сосновом лесу	4
Женя С. Другьям	5
<i>Рассказы</i>	
Коля Ш. В нашем классе что случилось!	6
Тома С. Каникулы на Волге	9
Саша Ш. Шарик и Жучка	12
<i>Очерки</i>	
Жора М. Галя К. На экскурсии в Кремль	14
<i>Новости нашей жизни</i>	
Четыре письма из Воронежа	16
Конкурс на лучшего чтеца	18
<i>Фантастика и юмор</i>	
Петя Л., Денис К. Капитан дальнего плавания (комиксы)	20
<i>Новые книги</i>	
В библиотеке (информация)	23
М. П. Нечаева (учительница). Мифы Древней Греции	23

Журнал издает «Клуб сочинителей».

Чаще всего в журнале представлены не только I–IV классы, но и V–VI; общешкольные журналы бывают труднодоступны для младших школьников.

Опыт великих педагогов. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? (отрывки из статьи):

Давно уже чтение сборника пословиц Снегирева составляет для меня одно из любимых – не занятий, но наслаждений. На каждую пословицу мне представляются лица из народа и их столкновения в смысле пословицы. Одни раз, прошлую зимой, я зачитался после обеда книгой Снегирева и с книгой же пришел в школу. Был класс русского языка.

– Ну-ка, напишите кто на пословицу, – сказал я.

Лучшие ученики – Федька, Семка и другие – наострили уши.

– Как на пословицу, что такое? Скажите нам! – посыпались вопросы.

Открылась пословица: Ложкой кормит, стеблем глаз колет.

– Вот, вообрази себе, – сказал я, – что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом, за свое добро, его попрекать стал, – и выйдет к тому, что «ложкой кормит, а стеблем глаз колет».

– Да как ее напишешь? – сказал Федька.

Поиск Л. Н. Толстого привел к блестящим результатам, Лев Николаевич с трепетом увидел, как расцветает в душе ученика цветок поэзии... «Нужно заронить искру интереса и помочь детям на первых порах» – к такому выводу он пришел.

К стихам – через шутку. Создав в классе атмосферу раскованности, учительница Р. В. Келина (Самара) подсказала детям первую строчку, т. е., в сущности, подсказала тему и ритмику:

Только бабушка заснула...

И получила разные веселые стихи:

- 1) Только бабушка заснула,
Мурзик быстро слез со стула.
Стал по комнате ходить,
Прыгать, бегать, всех будить.

...Утро наконец настало,
Погулял беглец немало.
Припелся шалун домой
Грязный, мокрый и хромой.

- 2) Первый снег упал на землю.
Сразу стало всем светло!
Он пушистый, яркий, белый.
На земле лежит легко.

Общие советы учителю в связи с первыми попытками учащихся в литературном творчестве:

- не давать никаких заданий, никаких упреков и тем более – унижительных замечаний: полная свобода творческих попыток;
- создавать атмосферу положительных эмоций, хорошее настроение, можно читать образцы, рассказывать детям о ранних стихах М. Ю. Лермонтова, С Есенина, А. С. Пушкина и т. п.;
- помощь оказывать преимущественно индивидуальную; Л. Н. Толстой допускал помощь в выборе темы, в составлении отдельных фраз, в записи текста – а частности в орфографии;
- особенно высоко ценить удачный образ, точно выбранное слово, юмор, умение замечать детали описываемого;
- выполнять некоторые организационные функции: помогать в организации конкурсов, утренников, обсуждении, издания журнала и, конечно же, в редактировании.

Глава 9. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ, ИХ ДИАГНОСТИКА И ИСПРАВЛЕНИЕ

Типы и причины речевых ошибок

В методике рассматриваются ошибки орфографические, пунктуационные, графические, каллиграфические; они относятся к письменной фиксации речи. В устной речи – ошибки орфоэпические, акцентологические (в ударениях), недочеты интонаций, монотонность речи.

К числу речевых ошибок относят словарные (лексические), состоящие в неудачном, неточном, неуместном употреблении слов; морфологические – неправильности в образовании и употреблении форм склонения, спряжения; синтаксические – неумелое составление

предложений, ошибки в словосочетаниях, ненормативно составленные конструкции.

К синтаксическим ошибкам примыкают недочеты в структуре текста.

Кроме того, особо выделяют стилистические ошибки, нарушающие наиболее трудные требования языковой прагматики, ее коммуникативной целесообразности.

Неязыковую группу ошибок, допускаемых в устной и письменной речи, составляют логические ошибки и недочеты содержания текста.

По традиции, наиболее жесткие требования в школе предъявляются к грамотному письму учащихся, что несправедливо, ибо с точки зрения коммуникации, взаимопонимания, общения наибольший урон наносят те ошибки, которые искажают смысл, т. е. ошибки в выборе слов, в построении фразы и другие ошибки речи.

Предупреждение таких ошибок осложняется несколькими причинами: во-первых, тем, что выбор слов, построение текста не имеют столь же четкой системы правил, как в орфографии; во-вторых, трудности объясняются малым объемом знаний младших школьников в области теории языка; в-третьих, недостаточно развитым чутьем языка (языковой интуиции).

Следовательно, основные способы борьбы с такими ошибками:

- постепенное расширение знаний из области культуры речи, языковой нормы;
- обеспечение хорошей речевой среды для учащихся;
- знакомство с частотными, конкретными типами допускаемых ошибок;
- приучение школьников пользоваться доступными им словарями и справочниками;
- специальное обучение редактированию своих письменных текстов, обсуждению устной практики речи, приемам логической выверки текстов, а также самопроверке.

Исследование речевых ошибок – сравнительно новая область методики. Тем не менее уже сегодня применяется обоснованная диагностика, помогающая выяснить причины ошибок. Если причина ошибки становится известна, то создаются возможности ее исправления и предупреждения.

Так, неточный выбор слова объясняется бедностью синонимии, словаря учащегося или поспешностью выбора слова; иногда тем, что ученик не приучен, не испытывает потребности поиска точного слова, что при отсутствии автоматизма приводит к ошибке.

Повторы слов – одна из самых частотных ошибок – объясняются отчасти теми же причинами, но главная – в том, что Н. И. Жинкин назвал «инертностью слов»: только что употребленное слово уже активизировано, индуцировано, тонус его выше (И. П. Павлов), и пишущий употребляет его снова и снова. Потом, перечитывая написанное, он изумляется, как это он мог допустить такой явный повтор.

Нарушения связей в предложении больших размеров объясняются тем, что у школьника мал еще объем «упреждающего синтеза», т. е. способности в уме (в механизме оперативной памяти) синтезировать текст с опережением: у ученика 10-ти лет этот объем не превышает 5–7 слов. Следовательно, он начинает писать предложение, не зная еще, как закончит.

Многие стилистические ошибки объясняются диалектным влиянием.

Характеристика лексических ошибок

Принято считать, что эти ошибки самые частотные. Могут быть отчетливо выделены их типы.

1. Неоправданные повторы слов (все примеры подлинные):

У нас есть кошка. Нашу кошку зовут Мурка. Мурка мышей не ловит, у нас мышей нет. Наша Мурка очень ласковая, все время ласкается.

Здесь есть повторы однокорневых слов.

Не следует забывать, что повторы бывают иногда необходимы, как стилистическая фигура: *Ветер, ветер на всем белом свете* (А. Блок).

У детей мал объем внимания, они быстро забывают, какое слово только что употребили. Они не приучены к местоименным заменам слова, которое повторяется: *У нас дома есть кошка, ее зовут Муркой. Мышей она не ловит; их у нас нет* и т. д. Младшие школьники легко овладевают приемами исправления ошибок данного типа, если им показать, как это делается. Тем не менее повтор – самая привязчивая ошибка даже у взрослых, образованных людей.

2. Употребление слов в неточном, не свойственном им значении. Говорящий или пишущий не ищет слова, берет первое пришедшее из памяти. У человека, хорошо владеющего словом, этот выбор занимает ничтожную долю секунды, он происходит почти автоматически, интуитивно. У школьника это не срабатывает – отсюда ошибки. Примеры:

«Река покрылась модным льдом», – пишет ученик.

Вспомним пушкинское:

Опрятней модного паркета,
Блестит речка, льдом одета.

Подвело школьника стремление подражать поэту, он плохо понял поэтический образ.

«В тот день была оттепель, было 6 градусов мороза». Нужно: *Было потепление*, можно догадаться, что накануне было заметно холоднее. Слово *оттепель* означает плюсовую температуру.

«Над окопами противника появились вертолеты с красными звездами». *Вертолеты* – анахронизм: в годы Второй мировой войны вертолеты еще не применялись в боях.

«Скалистые вершины чередовались с глубокими оврагами» (надо: *ущельями*); «санки воткнулись в забор» (надо: *врезались*); «соловей посвистывал, щелкал, переливался, стучал клювом» – здесь *стучал* нарушает музыкальный, поэтический ряд: это и неточно, и непоэтично.

3. Нарушение общепринятой традиционной сочетаемости слов, их валентности. Например: «Мое детство проходило в болотной местности» (нужно *в болотистой; болотный, болотистый* – паронимы); «вышел красный молодец на бой со Змеем Горынычем» (народно-поэтическому языку свойственно сочетание *добрый молодец* и *красна девица*, здесь стилистические различия).

4. Употребление слов без учета их эмоционально-экспрессивной окраски; эти ошибки могут быть определены как стилистические, поскольку нарушают единство стиля, например:

«Мы с мамой ходили в Большой театр на балет «Лебединое озеро». Какая чудесная музыка, какие танцы! Все как в сказке. Никогда не забуду этого мероприятия». Последнее слово было бы уместно в деловом тексте, в канцелярском стиле, но не в воодушевленном, эмоциональном рассказе.

«Мальчик почувствовал, что он утопает в болоте»; следовало бы: *почувствовал, что он увяз в болоте, его может болото засосать*. Слово же *утопает* уместно лишь в поэтическом тексте.

5. Употребление диалектных и просторечных слов и оборотов речи. Диалекты – это местные говоры, которые и теперь широко употребляются в речи старшего поколения, да и молодежь не пренебрегает ими. Вот, например, диалог на перемене:

– Вера, куда вы вчера с мамой ходили?

– На сўпрядки, к тете Соне.

– Ой, что это – супрядки?

– Ну, на посидёлки.

– ???

– Ну, это значит в гости, чтобы вместе прясть волну...

– И где это ты, Верка, таких слов наслушалась! Нельзя так говорить, только некультурные люди так говорят.

Действительно, слова «супрядки», «посиделки» не входят в словарь современного литературного языка; надо знать где их можно и даже должно употреблять: дома, с родителями, с бабушкой и дедушкой, если такая речь им понятна и близка. Но в школе – только литературный язык!

К диалектам литературная норма относится спокойно. Иное дело – просторечие, жаргоны. Здесь ограничения строгие и бескомпромиссны. Примеры ошибок: «Петя шел *взади*» (*сзади*) «обратно пошел дождь» (*опять пошел*); «вперед всех к речке прибежал Вова» (*быстрее всех, раньше всех*); «поклал» вместо *положил*; «здоровый» в значении *большой*.

Корни лексических ошибок разнообразны, как и пути исправления. Но залогом предупреждения любых словарных ошибок будет создание хорошей языковой среды, внимательный языковой анализ читаемых текстов, выяснение значения слов в тексте, причины употребления именно этого, а не другого слова.

Морфологические ошибки

К типичным ошибкам учащихся начальных классов относятся следующие:

1. Пропуск морфем, обычно – суффиксов и постфиксов: «трудящие, учащие» вместо *трудящиеся, учащиеся*; «он часто выглядал в окно» – вместо *выглядывал*. Причина ошибки в первом случае: ребенку трудно произносить длинные слова с шипящими согласными – он их усекает и в произношении, и на письме не осознавая семантической роли пропускаемых аффиксов. Во втором примере причина – влияние просторечия.

2. Образование формы множественного числа тех имен существительных, которые употребляются только в единственном числе (отвлеченные, собирательные): в этом сказывается тяга к конкретизации. «У защитников крепости не хватало о р у ж и й и (надо: *оружия*),

«Крышу кроют ж е л е з а м и » (надо: *железом*); «Надо ехать без промедлений» (надо: *без промедления*). Конкретизация особенно заметна в таком примере: «Коля съел д в а с у п а » (т. е. *две тарелки супу*, или *супа*).

3. Употребление косвенных падежных форм личных местоимений без *и* в начале слова: «Саша спросил у е е » (надо: *у нее*); «Пойду вместе с и м » (надо: *с ним*).

4. Использование диалектных и просторечных форм: «они хочут», «он хотит» вместо *они хотят, он хочет*; «иха мама» или «ихняя мама» вместо *их мама*; «выстрельнул» или «стрельнул» вместо литературного *выстрелил*; «пришел без пальта» вместо *без пальто*. Следует заметить, что многие ошибки последнего типа могут рассматриваться как стилистические (морфолого-стилистические, лексико-стилистические, синтаксисо-стилистические).

К морфолого-стилистическим ошибкам примыкают случаи ненормативного детского словотворчества, еще не угасшего наследия дошкольного возраста (кстати, детское словотворчество расценивается положительно, как проявление языкового чутья). Как правило, дети создают «свои» слова в соответствии с моделями, например; «На стройке работают бетонщики, каменщики, ш т у к а т у р щ и к и » (надо: *штукатуры*); «Мужчины кинулись п о т у ш а т ь пылающий дом» (надо: *тушить*, слово образовано по аналогии с глаголами *поднимать, разрушать* и т. п.). Это типичная ошибка в образовании видовых пар глагола.

Синтаксические ошибки

Их много, и они разнообразны: встречаются и словосочетаниях со связью типа управления, в построении предложений, особенно сложных.

1. Часто встречается ошибка в глагольном управлении – предложном и беспредложном: «В сказках всегда д о б р о п о б е ж д а е т н а д з л о м »; нужно: *добро одерживает победу над злом*; или *добро побеждает в борьбе со злом*. Возможен выбор вариантов, и детям следует показать это.

«Все радовались к р а с о т о й п р и р о д ы »; *радоваться – чему? а не чем?*, значит, нужно: *радовались красоте*, а лучше – *любовались красотой*.

«Жители деревень выходили н а в с т р е ч у с в о и х о с в о б о д и т е л е й »; нужно; *выходили навстречу своим освободителям*, или *выходили встретить своих освободителей*.

«Все ж д а л и п р и е з д Коли из Петербурга». Глагол ждать управляет родительным падежом существительных, значит, следует сказать ждали приезда или возвращения.

Полезно было бы включить в систему развития речи специальные упражнения с управлением.

2. Реже встречаются ошибки в согласовании прилагательных, причастий с именами существительными (сказуемого с подлежащим, глагола с именем существительным; определения, выраженного прилагательным, с определяемым словом – существительным). «Пришла зима, н а ч а л а с ь д о л г и е м о р о з ы »; «На вершине сосны б е г а л а и п р ы г а л а две белочки». Обе ошибки допущены потому, что ученик не смог внутренне произнести предложения целиком: возможно, что первоначально в его замысле была одна белочка. Школьник предполагал употребить существительное в единственном числе: *началась метель*.

Причина следующей ошибки иная: в предложении «Мама с сыном приехала из города» уместен иной порядок слов – *Мама приехала из города с сыном*: по-видимому, в город она уезжала без него и привезла его оттуда домой.

3. Неудачный порядок слов в предложениях, искажающий или затемняющий смысл: «Узкая полоска только с берегом связывает остров» (надо: *Только узкая полоска суши связывает остров с берегом*); «Какая холодная стала погода» (благозвучнее: *Как стало холодно*); «Котенок стал тонуть, он плавать не мог» (лучше: *Котенок не умел плавать, он стал тонуть*). В письменной речи такие ошибки могут быть предупреждены предварительным проговариванием, самоконтролем на основе здравого смысла. Пишущий должен войти в роль слушателя. Такой прием, но, разумеется, мысленный, также эффективен. Очень полезен в этом смысле прием восстановления деформированного текста: слова даны вразброс, из них надо «собрать» предложение.

4. Несоотнесенность местоимений: нарушены прямые связи между местоимениями и теми словами, которые ими заменяются, в результате затемняется или искажается смысл, например: «Петя бросился на помощь Мише, а Клава кричала ему: «Осторожнее!» Кому *ему* – неясно, предложение нуждается в перестройке.

«Весь третий класс собрался на стадионе. Они были в спортивной форме». Местоимение *они* не соотнесено со словами *третий класс*. Возможный вариант исправления: *Весь третий класс собрался на стадионе. И мальчики, и девочки были в спортивной форме*. Здесь два предложения связаны между собой не местоименной связью, а соотнесенными синонимическими оборотами *весь третий класс – и мальчики, и девочки*.

5. Местоименное удвоение подлежащего: «Петя – он был самый сильный среди ребят»; «Эти мальчики – они любят футбол». В разговорном стиле такие конструкции допускаются, следовательно, ошибочное их употребление в письменной речи объясняется влиянием устно-речевой практики. Смещение стилей – синтаксико-стилистическая ошибка.

6. Употребление глаголов, не соотнесенных по виду и времени: «Незнакомец входит в комнату и поздоровался» (нарушено видовременное пространство). Такие ошибки чаще характерны для текста. Не следует забывать, однако, что видовременные переходы бывают оправданы смыслом и, естественно, ошибками не являются: *Тучи сгустились, чернели* (несовершенный вид), *и наконец полил* (совершенный вид) *дождь*. Здесь употребление того же несовершенного вида может оказаться ошибкой. Следовательно, видовременная соотнесенность требует тщательного смыслового анализа текста.

7. Неумение находить границу предложения: неоправданное деление сложного предложения на простые: «Дворник когда подметал двор. Он сломал ростки тополя».

8. Как бы в противоположность этому типу ошибки многие школьники строят очень длинные предложения, не разделяя в бессоюзном сложном простые, его составляющие: *Охотник однажды шел по лесу, из чащи вышла медведица с медвежатами, охотник спрятался на дереве, медведица стала окутать медвежонка в воду, тот фыркал и не давался, в это время другой медвежонок стал убежать, медведица догнала его и надавала ему шлепков*.

Логические и композиционные ошибки

Л о г и ч е с к и е о ш и б к и – это нарушения законов логики (закон тождества, закон непротиворечия, закон исключенного третьего, закон достаточного основания) и здравого смысла. Примеры типичных логических ошибок:

1. Повторы фактов, событий. Выше были рассмотрены неоправданные повторы слов – это ошибки лексические. Повтор факта может и не быть связан с повтором слов: например,

ученик на протяжении рассказа о поездке на озеро рассказал о зайце, перебежавшем дорогу, два раза.

2. Пропуски чего-то существенного: *Коля внимательно смотрел на поплавок. Сильным рывком удочки он вытащил серебристую рыбку из воды.* Здесь после первого предложения следовало сообщить: *Вдруг тот дрогнул и косо ушел под воду. «Клюет», – понял мальчик.*

3. Нарушение причинно-следственных связей: *Лето было сухое и жаркое. На полях созрел богатый урожай.* Казалось бы, в сушь и жару хорошего урожая быть не должно. В данном случае можно было бы сделать вставку между первым и вторым предложениями: *Но земля была хорошо обработана, удобрена, дождь прошел вовремя, и...*

4. Нарушение временной последовательности, если это не вызвано смысловыми целями. Бывает, что учащийся в ходе сочинения вспоминает что-то существенное и вставляет его вне соответствия реальному времени. Например, в изложении «Купание медвежат» фразу *Охотник влез на дерево* автор поместил не до, а после самого купания.

5. Употребление несоотносимых вещей, понятий разных уровней в одном ряду: *Летом Ванька купался в речке, а днем ходил с дедом за грибами и ягодами. Летом и днем – несоотносимые понятия.*

Иногда такие ошибки возникают в результате неудачной попытки школьника создать образ: *Утро клонилося к вечеру* (о пасмурной погоде); *Уже трещат морозы и серебрятся в поле.*

К логическим тесно примыкают ошибки к о м п о з и ц и о н н ы е :

- неудачное построение вводной или заключительной части сочинения (или их неоправданное отсутствие);
- длинноты или, наоборот, слишком краткие части сочинения (скомканное изложение чего-то важного);
- существенные отклонения от темы, отвлекающие внимание читателя;
- слабая аргументация в рассуждении, недостаточность посылок, доказательств;
- неоправданное отклонение от заранее составленного плана.

Композиционные ошибки – это результат неумения охватить мысленно весь объем своего замысла, составляемого текста, неумение располагать его по предварительному замыслу. Такие сложные умения формируются не быстро.

Исправление и предупреждение речевых ошибок

Этот вид деятельности учащихся и учителя вливается в систему культуры речи школьников. Он складывается из следующих составных частей:

- а) исправление речевых ошибок в тетрадях учащихся;
- б) составление картотеки типичных ошибок, допущенных учениками преимущественно в письменной речи;
- в) определение типов ошибок и их причин (диагностика);
- г) классная работа над общими типичными ошибками на уроках обсуждения сочинений (обычно фрагмент урока длится 15–20 мин, в устной и письменной форме);
- д) индивидуальная или групповая внеурочная работа над отдельными ошибками: их обнаружение, уяснение, исправление;

- е) показ и анализ образцов, противопоставляемых ученическому примитиву;
- ж) система стилистических и иных упражнений, в которых предусматриваются трудные ситуации, вероятные ошибки;
- з) языковая подготовка перед сочинением, изложением или устным выступлением;
- и) обучение самопроверке написанного и его редактированию;
- к) стилистические акценты, где это возможно, при изучении грамматических тем; например, при изучении личных местоимений сообщается их функция в тексте и т. п.

Ошибки исправляются самим учеником, с помощью учителя. Исправление состоит в перестройке предложения, текста, в замене слов и т. п. В трудных случаях учитель сам исправляет ошибку, а в легких -использует условные знаки: *П* – «повтор», *З.с.* – «замени слово», *В* – «пропуск», порядок слов обозначается цифрами над словами.

На уроке, посвященном анализу сочинения, прочитываются вслух лучшие работы, они обсуждаются (к этому надо приучать детей).

Предмет обсуждения – не только содержание, но и композиция, и язык, и ошибки, и недочеты, и исправления.

Для урока, как правило, избирается одна тема, соответствующая допущенным ошибкам. Требования к такому фрагменту урока:

- а) тема формулируется и осознается школьниками, например «Замена неудачно выбранного слова»;
- б) приводятся примеры выбора слова из лаборатории известного писателя;
- в) даются на карточках отрывки текста, содержащие ошибки; учащиеся должны их обнаружить и исправить, обосновать замену слова.

Ученик написал в сочинении: *Осенью очень красиво. Деревья покрываются желтыми листьями, и только одни ели стоят зеленые.* Класс читает этот текст, предназначенный для редактирования. Не сразу, но все же обошлось без помощи учителя. Ученик (не очень уверенно) говорит: «Почему *покрываются*? Ведь осень, а не весна. Осенью зеленые листья пожелтели». Предлагается несколько вариантов исправления: *деревья пожелтели; деревья теперь оделись в золотой наряд, липы светло-желтые, клены в золоте с рубинами, и только ели да сосны стоят зеленые.*

Покажем еще исправление ошибок и недочетов (редактирование) целого текста, но на основе теории сложного синтаксического целого – ССЦ. Цель – обогащение, совершенствование внутритекстовых связей.

Работа общеклассная, коллективная. На доске записывается (или проецируется с помощью графопроектора) полный текст ученического изложения, в данном случае – по рассказу В. Бианки; для удобства работы предложения пронумерованы:

1. Охотник шел домой. 2. Он услышал треск сучьев. 3. Из чаши вышла медведица с двумя медвежатами. 4. Медведица с медвежатами подошли к речке и стали купаться. 5. Медведица взяла медвежонок за воротник и стала окунать его. 6. Охотник спрятался на дереве. 7. Медвежонок убежал, медведица догнала его и дала шлепков. 8. Потом они все ушли домой.

Детям предложено прочитать текст: не нужно ли что-то исправить, дополнить, уточнить, сделать выразительнее? Учащиеся сделали следующие замечания: в начале изложения ничего не говорится о реке, предлагают дополнить первое предложение словами *берегом лесной речки*; делают исправление на доске. Во втором предложении вводят слово *вдруг*. Третье предложение не вызыва-

ет замечаний, зато в четвертом сразу замечают повтор: слова *медведица с медвежатами* заменяют местоимением *они*. В пятом решают заменить слова *за воротник* на *за шиворот*. Шестое предложение не на месте – это замечают все. Сначала предлагают перенести его на третье место, но затем объединяют со вторым: *Вдруг он услышал треск сучьев и спрятался на дереве*. В седьмом предложении неясно, какой медвежонок стал убежать, и дети предлагают добавить слово *другой*. В этом предложении заменяют глагол *дала* глаголом *надавала* (многократное действие). В последнем предложении добавляют слово *довольные* и заменяют слова: *потом* – на *после купания*, *они* – на *медведи*, *домой* – на *в чащу леса*.

Дети читают весь текст с поправками и замечают, что в пятом предложении надо добавить слово *одного*.

В итоге получился отредактированный текст:

Охотник шел домой берегом лесной речки. Вдруг он услышал треск сучьев и спрятался на дереве. Из чащи вышла медведица с двумя медвежатами. Они подошли к речке и стали купаться. Медведица взяла одного медвежонка за шиворот и стала окунать. Другой медвежонок стал убежать, медведица догнала его и надавала шлепков. После купания медведи ушли в чащу леса довольные.

В этом тексте школьники сделали 10 исправлений, это улучшило связи в нем, а главное – подготовило школьников к самостоятельному редактированию собственных сочинений и изложений.

Глава 10. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Типология организационных форм развития речи

Развитие речи происходит в первую очередь на уроках русского языка. Выделяется традиционно один час в неделю на специальные упражнения в связной речи: на сочинения, изложения, устные рассказы. Но обогащение словаря, постоянное построение предложений и текстов, усилия школьников выразить свою мысль наблюдаются на всех уроках, как языковых, так и по другим предметам. Направляющую функцию выполняют специальные речевые уроки: беседы, сочинения, изложения, уроки риторики, сообщения и доклады учащихся.

Далеко не все уроки, на которых цели развития речи преобладают, вписываются в общую типологию уроков русского языка. Так, подготовка к сочинению или устному выступлению бывает рассредоточенная: это и наблюдения, походы, экскурсии в музеи; домашняя подготовка, поиски книжных материалов; сам урок (или конференция, телепередача, письмо, статьи и пр.). Поэтому, классифицируя уроки с точки зрения развития речи, можно выделить четыре их типа. Уроков без каких-либо видов обогащения и развития речи, в сущности, вовсе не бывает.

П е р в ы й т и п – это любой урок русского языка (чтения и литературы, грамматики и орфографии, письма и чистописания), на котором не стоит специальная речевая задача, но по ходу урока имеют место и беседа, и словарная работа, отработка выразительности, интонаций, пересказ прочитанного, составление предложений, их перестройка, исправление ре-

чевой ошибки, иная работа по культуре речи,

Второй тип – это урок, на котором, помимо основной планируемой цели по грамматике, литературе, орфографии, вводится фрагмент, имеющий отношение к речи, – от 10 до 20 минут примерно: знакомство с новым видом пересказа, с построением плана усложненного типа, с лексико-семантическим материалом (синонимами, антонимами), с новым пособием – фразеологическим словариком, отработка дикции или пауз, логических ударений, написание микросочинений с грамматическими заданиями, импровизация диалогов, знакомство с записью прямой речи. Эти фрагменты, весьма частые в структуре современных уроков, занимают свое место в системе развития речи школьников.

Третий тип – это уроки, целиком посвященные сочинению, изложению, устным рассказам, драматизации, инсценированию, докладам и пр. продолжительностью в один – полтора урока. Применяются уроки анализа речевых ошибок, редактирования текста, работы над композицией, уроки – конкурсы на лучшего чтеца, уроки вне класса – экскурсии, уроки в библиотеке. Отдельные примеры таких уроков приведены в 6–7-й главах настоящего раздела.

Четвертый тип – это уроки риторики, которые идут по своей программе. Как уже было сказано, их тематика должна быть согласована с календарным планом сочинений во избежание дублирования.

В любом случае занятия по программам риторики не должны отмежевываться от системы занятий по родному языку, как и уроки литературы, ибо и система, структура языка, и речь на этом языке, и литература – это неразделимое единство, единый путь обогащения интеллекта, разума, всего духовного мира человека, а риторика – «введение в храм слова» (С. Ф. Иванова).

Язык, речь, ее развитие, языковая личность

Все изучение языка во всех его проявлениях имеет целью овладение им для речи, для общения, для мысли, для познания, для связи поколений, для самосознания, наконец. Ибо язык – это школа становления и развития личности.

Речь – школа социальной жизни, постоянно включающая ребенка в систему отношений между людьми, в познание, в разнообразие жизни. Это видели и подчеркивали крупнейшие лингвисты: М. В. Ломоносов, Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, А. М. Пешковский. В сущности, сам язык: его система, фонетика, словарь, грамматика – изучается школьниками через речь, тексты.

Наилучшими каналами овладения богатствами языка являются виды речевой деятельности:

- слушание (аудирование) – умение воспринимать чужую устную речь;
- говорение, т. е. выражение собственной мысли в звучащем, акустическом, коде;
- чтение, т. е. восприятие, понимание чужой мысли, выраженной в графическом коде;
- письмо – выражение собственной мысли графическими кодовыми знаками.

Все это, естественно, с максимальным соблюдением норм литературного языка, всех требований культуры речи.

Но названные виды речи – это лишь внешняя речь, та сравнительно небольшая часть речевого айсберга, которая возвышается над поверхностью моря. Основная его часть, весь фундамент внешней речи – это речь внутренняя, мысленная.

А она участвует во всех видах речи внешней, ибо аудирование и чтение – это перевод слышимого и читаемого в мысль (на мыслительный код), а говорение и письмо есть переход с мыслительного кода на звучащий или графический код.

Возможно, что внешняя речь и ее развитие не есть главные, конечные задачи; главное – через виды внешней речи развить внутреннюю речь, т. е. достичь высокого уровня мышления.

Нельзя забывать при этом, что в мире внутренней, мысленной речи человек живет всегда, кроме сна или полного отдыха. Следовательно, мысль развивается не только через внешнюю речь, но и сама по себе. Причем самые трудные проблемы человек решает как раз «про себя», в мыслях. Внешняя же речь – отличный контроль, ибо мысль в ней приобретает очень строгие языковые формы!

Разностороннее овладение речью обеспечивает школа: здесь речь выполняет роль инструмента познания, учения, приобщает школьника к искусству: к литературе как искусству слова, к вокальной музыке, к театру; речь вводит школьника в общественную деятельность. Это все сферы и организационные формы речевого, языкового развития. Школьники охотно поют в хоре, участвуют в спектаклях, выступают по школьному радио и телевидению, выпускают газеты и журналы, пишут письма, участвуют в обсуждениях книг.

Речь – это мир самопознания, понимания самого себя, общения с самим собой, самовыражения.

Через речь школьники включаются в творческую деятельность, в созидание новых ценностей. Стремление к творчеству характерно для школ: это мир юности и надежд, где почва благоприятна для творчества и не угасает одухотворяющий поиск разума и добра.

Кто не мечтает о творчестве? В нем человек видит свой идеал счастья.

Психологи, например С. Л. Рубинштейн, признают речевой акт (точнее, речемыслительный) творчеством.

Элементы творческой деятельности в речевом развитии проходят три ступени:

- а) введение творческих элементов в обычный ход учения;
- б) исследование языка и речи как творчество;
- в) самовыражение личности через языковое, речевое творчество – стихи, другие доступные виды искусства.

Эти ступени возвышают человека, особенно юного. Ребенок становится личностью, субъектом сознательной деятельности, социальных отношений, обогащает свой внутренний духовный мир.

В последние десятилетия в языкознании исследуется феномен языковой личности: это человек сквозь призму языка, речи, его языковой способности. В русле этих исследований и речевое развитие ребенка, овладение языком, речевыми механизмами, языковой культурой, и билингвизм, и индивидуальный стиль, уже начинающий формироваться в школе.

Условия успешного формирования языковой личности:

- а) высокое общее развитие как результат творческой атмосферы в школе, высокой культуры и нравственности в семье;
- б) развитая сфера интересов ребенка, его склонностей, увлечений;
- в) высокая личностная и общественная активность, вплоть до стремления к лидерству;
- г) свободное владение всеми сторонами родного языка, не менее свободное владение механизмами речи, хорошие навыки общения.

Литература к разделу

Бархин, К. Б. Живое слово в образцах и заданиях / К. Б. Бархин. – М., 1929–1930. – Ч. 1–4.

Бондаренко, А. А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников / А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук. – М., 1992.

Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3–7 классов / Н. И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Т. 78.

Закожурникова, М. Л. Сочинения и изложения в начальных классах / М. Л. Закожурникова. – 5-е изд. – М., 1964.

Капинос, В. И. Культура речи / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд. – М., 1997.

Ладыженская, Т. А. Речь. Речь. Речь... / Т. А. Ладыженская и др. – 2-е изд. – М., 1989.

Ладыженская, Т. А. Детская риторика: пособия для учащихся 1–4 кл.; пособия для учителей / Т. А. Ладыженская и др. – М., 1992–1997.

Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М., 1985.

Львов, М. Р. Методы развития речи учащихся / М. Р. Львов // Русский язык в школе. – 1985. – № 4.

Львов, М. Р. Школа творческого мышления: учеб. пособие для учащихся. (Введение для учителя) / М. Р. Львов. – 2-е изд. – М., 1997.

Найденов, Б. С. Методика выразительного чтения / Б. С. Найденов и др. – М., 1995.

Политова, Н. И. Развитие речи учащихся 1–4 классов на уроках русского языка / Н. И. Политова. – М., 1984.

Развитие речи учащихся в начальной школе: хрестоматия / сост. М. Р. Львов. – М., 1965.

Русская риторика: хрестоматия / сост. Л. К. Граудина. – М., 1996.

Рябцева, С. Л. Диалог за партой / С. К. Рябцева. – М., 1989.

Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М., 1984.

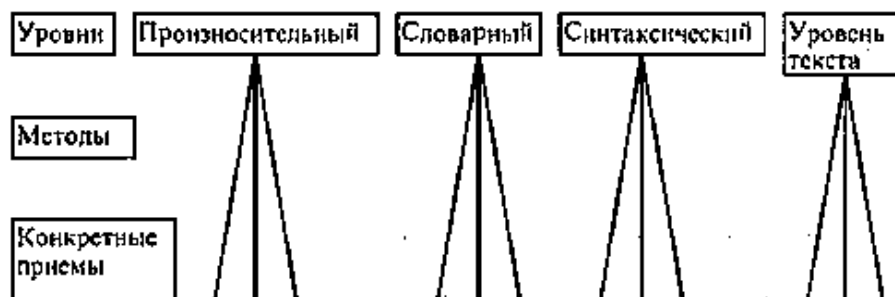
Задания для самостоятельной работы

1. Составьте перечень наук о речи, о речевой деятельности, об общении, о тексте, т. е. тех современных наук, которые положены в основу методики развития речи учащихся. Укажите в письменной форме одну главную или несколько ведущих проблем этих наук.

2. Составьте (точнее, дополните) библиографию к разделу: внесите в свой список труды по теории речи, общения, по риторике, по лингвистике текста, возможно – по логике, поэтике, литературоведению, по журналистике и редактированию и пр. Те книги, которые уже обозначены в данном учебнике, в ваш список включать не надо.

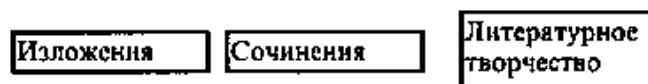
3. Составьте для себя краткий терминологический словарь по учебному речеведению, разделив термины на два списка: традиционные термины и новые. Дайте определения (или толкования) этих терминов; в случае затруднения поясните значение термина примером или примерами.

4. Составьте модель методов и приемов развития речи; ниже дается схематический набросок:



5. Составьте типологию школьных ученических произведений на уровне текста примерно по такой схеме:

ДЕТСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ



Дальнейшее деление – самостоятельно.

6. Составьте перечень видов связи в компонентах текста (ССЦ) по схеме:



7. Изучите книгу «Речь. Речь. Речь...» под ред. Т. А. Ладыженской (1983, 1989). Письменно укажите признаки системы в этой книге. Отметьте не менее пяти лучших, с вашей точки зрения, заданий, упражнений и пр.

Сравните книгу «Речь. Речь. Речь...» с книгой Н. И. Политовой «Развитие речи учащихся 1–4 классов на уроках русского языка».

8. Сравните системы речевых упражнений в книгах «Детская риторика» под ред. Т. А. Ладыженской (3–4 классы), «Школа творческого мышления» М. Р. Львова и «Введение в храм слова» С. Ф. Ивановой. Укажите различия в позициях, дайте свои оценки.

9. Напишите сами творческую работу (на уровне своих, студенческих возможностей) любого типа, жанра: стихи, прозу, драматическое произведение, научный или публицистический текст, воспоминания, письмо, дневник, литературно-критическую статью.

Постарайтесь дать объективную самооценку.

10. Приготовьтесь вести свою картотеку любых речевых ошибок: допускаемых в устной или письменной речи, детьми или взрослыми и пр. Соберите не менее 30 карточек с «адресами»: ошибка – ее квалификация, т. е. тип, ситуация, автор ошибки, его возраст, уровень образования и дата,

11. Изучите и законспектируйте любую, по вашему выбору, книгу по культуре речи (имеется в виду лингвистический труд). Составьте модель требований к речи учащихся начальных классов к концу курса.

12. Подготовьте сообщение или сочинение на тему «Мои самооценки в области речи – устной, письменной и мысленной». Подавать преподавателю не обязательно, но неплохо было бы с такой темой выступить на конференции в кругу профессионалов.

13. Составьте словарики:

а) интонаций, которыми владеет взрослый;

б) синонимов – на основе собственного опыта, желательно проиллюстрировать примерами употребления;

в) фразеологических единиц – на вашем уровне на несколько определенных тем, например: «*Рука и ручка*», «*Кошка*», «*Умный*» (с положительной или иронической окраской).

14. Напишите реферат по книге С. Л. Рябцевой «Диалог за партией» (1989) или по другой книге по вашему выбору. Возможен и обобщающий реферат по 2–3 книгам.

15. Составьте проект рассредоточенной подготовки к сочинению в IV классе. Тему и весь сценарий выберите сами, на основе воображения.

Перед этим проектированием составьте план – как во времени и пространстве, так и план риторических приемов и фигур.

16. Составьте календарный план сочинений на учебный год в соответствии с требованиями, изложенными в разделе, а также с собственными интересами.

17. Разработайте конспект всего цикла уроков и фрагментов уроков для сочинения: от выбора и осмысления темы до анализа написанных и проверенных сочинений и работы над допущенными ошибками.

18. Представьте свой перечень требований или критериев, которые вы считаете нужным предъявить к автору-ученику; аргументируйте свою точку зрения.

19. Задание ко всему курсу методики русского языка: отметьте недостатки: что отсутствует, чего недостаточно и пр.

Раздел VI

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Задачи и формы внеурочной работы

Внеурочная, или внеклассная, работа объединяет все виды деятельности учащихся, в том или ином виде обогащающие их развитие в рамках языковой личности. Это игры, утренники, викторины, походы и экскурсии, выпуск газет и журналов, радиопередачи, съемка телефильмов, конкурсы на лучшее сочинение или стихотворение, самостоятельное (внеклассное) чтение книг, журналов, газет. Внеурочная работа проводится в школе после уроков, дома, в детских клубах и пр. Эта работа ориентируется не на обязательные стандарты-минимумы, не на программы учебных предметов, а на интересы самих детей.

Наиболее регламентирована работа кружков: русского языка, литературных, иностранных языков, театральных, краеведческих и т. п. Обычно они работают по четкому плану, с постоянным руководителем.

Руководство различными организационными формами внеурочной работы возлагается как на учителей начальных классов, так и на предметников, на приглашенных специалистов – журналистов, артистов, археологов, инструкторов по туризму и пр.

Основные задачи внеурочной работы:

а) развитие у детей интереса к предмету «Русский язык», к живому языку, к речи, к литературе на русском языке;

б) развитие индивидуальных склонностей и одаренности детей, которые проявляют раннюю склонность к языковым предметам;

в) развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся в условиях свободной инициативы, приучение детей пользоваться дополнительной литературой, разными материалами, развитие потребности самообразования;

г) углубление знаний о языке, получаемых на уроках, повышение качества этих знаний и умений.

Роль внеурочных занятий повышает социальную функцию обучения, они включают детей в широкие потоки жизни, приобщают к массовым видам деятельности, расширяют круг общения.

В последние годы наблюдается повышение роли семьи в общем развитии детей: велика в этом смысле функция домашних учителей, домашнего чтения, семейных библиотек; можно было бы сказать и телевидения, если бы его чрезвычайно возвысившееся участие в жизни школьников не превысило ныне все допустимые нормы.

Внеурочную работу следует ограничивать от учебной помощи отстающим; впрочем, для тех, кто помогает отстающим, это все внеклассная деятельность, причем очень благородная. Выполнение домашних заданий также не включают в систему внеурочной работы.

Принципы внеурочной деятельности:

- избирательность в выборе тем и форм занятий;
- учет пожеланий и увлечений самих детей;
- занимательность – более высокая, чем на уроках;
- сотрудничество учителя и детей – тоже в большей степени, чем на уроках.

Методы работы учителя, руководителя и учащихся:

- исследования;
- индивидуальная работа по интересам;
- творческая деятельность;
- решение познавательных, субъективно-творческих задач.
- моделирование, программирование, алгоритмизация и т. п.

Языковые игры

Как известно, игры широко используются и на уроках, в более строгой системе познавательного труда детей, но внеклассная, внеурочная работа дает в этом отношении намного больший простор.

Языковые игры обычно развлекательны, но всегда содержат дидактический элемент, достигающий подчас высокого уровня.

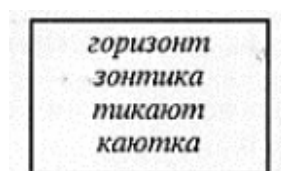
По весомости этого дидактического вклада игры подвергаются оценке и классификации. Различают также игры по видам деятельности: игры, в основе которых лежит наблюдение; игры на конструирование, на изобретение новых структур; игры творческие. Классифицируют игры и по языковому материалу: словесные, грамматические, буквенные и пр.

В последние десятилетия издано огромное количество пособий по игровым методикам: это сказки – сказочное изложение грамматических тем, сказки как речевое творчество самих детей и пр.; скороговорки, загадки, потешки, детский юмор и пр.; игры на сообразительность, «хитрые» задачи; игры в слова, кроссворды, словесное и картинное лото, перестановки букв или слогов в словах, лестницы слов, словесные квадраты, колеса приставок и суффиксов, словесное (орфографическое) домино; ребусы, шарады и другие зашифрованные слова; материалы для викторин и олимпиад; задачи на разгадывание пословиц и фразеологических единиц; задания на подбор и комментирование синонимических групп, антонимических пар, омонимов, паронимов, на многозначность слов и пр.

Подчас игры превращаются в настоящее строгое конструирование: например, задания на расшифровку текста, зашифрованного неизвестным кодом, или наоборот – на создание собственного кода, шифра и на зашифровку какого-либо текста (см. кн.: Школа творческого мышления. М., 1993. С. 112–115).

Ниже дано краткое описание нескольких языковых игр.

Игра на наблюдательность и сообразительность. На карточке даны слова:



Найти в этих 4 словах какую-то скрытую закономерность, скрытую связь.

Советуем подумать и вам, студенты.

На всякий случай – ответ: *горизонт*

зонтика

тикают и т. д.

Задание школьникам: самим составить подобные задачи с секретом, но не обязательно такие же.

Следующая игра потруднее: каждое из данных слов содержит два и больше других слов, их надо обнаружить как можно быстрее:

яблоко – я, око, блок;

юноша – но, юн, ноша, ша;

шепотом – том, потом, пот, то, а если читать наоборот – *мот, от*;

чистота – чист, тот, та, то.

Второй этап игры: кто больше и быстрее подберет слов для продолжения игры? Победителю – почет и, возможно, приз.

Эти игры не лишены дидактического содержания: звукобуквенный анализ, развитие наблюдательности, сообразительности, запоминание правописания слов... И все же это невысокий уровень.

Несколько выше дидактическое содержание **домино**: в нем решаются словообразовательные и орфографические задачи. Приводятся примеры карточек:

авто	тека	мобиль	пред
сказание	ставить	библио	само
лет	под	и так далее, без конца.	

Важно, чтобы дети не только решали готовые задачи, но и сами составляли их.

Далее – конструктивное задание: кто составит больше слов по такой модели: приставка *под-* + корень + суффикс + окончание.

Усложненный вариант: окончание нулевое.

Примером творческой игры может служить создание собственного шрифта, или кода. Простейший вариант – просто продублировать каждую букву общеизвестного русского алфавита своими значками и зашифровать свой текст этими «буквами». Более сложный вариант предполагает изменение какой-либо принципиальной особенности письма, например главную букву изображать тем же знаком, что и строчную, но с черточкой наверху.

Самый трудный вариант этой игры: школьником дается зашифрованный неизвестным им способом текст из какого-либо литературного произведения, например начало «Сказки о царе Салтане». Зная текст, школьники должны разгадать шифр. И потом с помощью разгаданного шифра записать тот текст, который составят сами.

Кружок русского языка

Предметный кружок имеет постоянный состав участников, определенное направление или тему, план своей работы, занятия проводятся периодически, например один раз в месяц. Возможные направления или темы кружка: «Загадки русских слов» (кое-что из этимологии); «Изучение местного говора»; «Из истории географических названий» (почему так называли реки: *Десна, Шуя*; озеро: *Лебяжье*; города: *Ярославль, Петербург, Киев*); «Из истории русских имен и фамилий».

Кружок может вести деятельность в форме редколлегии журнала (детского, разумеется), туристической группы по изучению родного края, труппы юных актеров, кинолюбителей, снимающих телефильмы для школы или для себя, группы по изучению какого-то иностранного языка – древнерусского, церковнославянского и т. п.

Из числа учителей и учащихся создаются также общества культуры речи в школе, которые следят за грамотностью объявлений, стенных газет в школе, а также устной речи детей и взрослых.

Известен опыт создания ученических групп, составляющих учебник или его фрагменты, изготовляющих наглядные учебные пособия и пр.

Создаются коллективы помощи библиотеке: школьники реставрируют старые книги, составляют выставки новых книг или тематические выставки, посвященные тому или иному писателю, заполняют формуляры каталогов.

Приводится примерная тематика кружковых занятий: «Знаешь ли ты свой родной язык?»; «Древние письмена» (иероглифы Древнего Египта); «Для шутки – полминутки» (каламбуры); «Эзопов язык»; «Праздник загадки» (пословицы, крылатые слова, афоризмы); «Можно ли писать без букв?» (узелковое письмо, пиктография и пр.); «От быка – до буквы *а*»; «Откуда пришли названия наших месяцев?»; «Латынь в современном русском языке»; «Владимир Иванович Даль»; «Речь ребенка «от двух до пяти»; «Все наоборот» (антонимы); «Как научиться говорить складно?» (риторика); «Почему мы так говорим?»; «Слово творит чудеса»; «Славянские слова»...

Очень важно, чтобы работа языкового кружка не была замкнутой, ее должны знать все школьники; кружок организует вечера, утренники, выступления членов кружка.

Ребенок дома

Опыт показывает, что способности, одаренность детей пробуждаются в семье, дома – здесь, разумеется, велика роль родителей – той атмосферы культуры, которую создают родители, дедушка, бабушка, старшие дети. Теперь все больше становится семей, материальный уровень которых позволяет иметь домашнюю библиотеку – хотя бы небольшую, телевизор, видеомагнитофон, компьютер. Но не только эти новые средства обеспечивают культуру в семье; опыт интеллигентных семей в XIX в. (он заслуживает изучения и подражания) напоминает нам, как детей вовлекали в интересы дома: дети изучали иностранные языки, у них были игры, их обучали этикету – и в поведении, и в речи, широко применялось домашнее чтение вслух по вечерам, именно для детей организовывались праздники, ибо праздники взрослых не всегда соответствуют возрастным интересам детей.

Известно, что среди критериев отбора способных, одаренных детей на первом месте стоит критерий общего развития ребенка: его речи, наблюдательности, общительности, его памяти, устойчивости внимания, организованности, активности, коммуникабельности. По всем этим вопросам школа должна проводить заблаговременную работу с семьями своих учеников.

Все эти качества закладываются в характере, в психике ребенка до школы; будущие родители готовятся к контактам со школой, и учитель должен понимать, что успех его работы с детьми, в частности по культуре речи, во многом зависит от этих контактов, от взаимного доверия и, разумеется, от готовности учителя к контакту с семьей.

Виды внеклассных занятий

Это, в частности, уголок русского языка в классной комнате. Он представляет собой периодически обновляемый стенд, на котором в занимательной форме показаны, например, смешиваемые слова (паронимы), образные выражения, фразеологизмы; даны интересные факты о языке, игровые задания учащимся, например; подобрать антонимы к 2–3 словам: *скупой, редкий*. В уголке родного языка могут быть отделы «Говори правильно!», «Пиши без ошибок!», «На досуге», «Почему мы так говорим?», «Приключения Незнайки» и пр.

Еще один вид внеклассных занятий – викторина. Она может быть общешкольная или классная. Ее помогают организовать друзья русского языка – кружковцы. Намечается день и час, подготавливаются вопросы на уровне выше среднего, причем занимательные и с секретом, с какой-то загадкой. Примеры заданий: «Сколько значений имеет слово *огонь*? Подтвердить примерами»; «Что получится, если в слове (*л..са, пос..дел, ко..*) Незнайка сделал ошибку? Показать на примере». Очень хорошо, если занимательные вопросы предложат сами школьники.

Тесты на уровень сообразительности – дело очень серьезное. Дается задача, на вид – простая, например пояснить смысл поговорки *Цыплят по осени считают*, но в ответе учитывается глубина понимания. Первый ответ: «К осени цыплята уже вырастут и их тогда считают». Второй – «Кто уцелел, кого ястреб не унес, – тех и считают». Третий: «Это не только про цыплят можно сказать, но и про урожай пшеницы: его убрать надо, тогда и считать». Четвертый: «Эта поговорка употребляется в любом случае, когда кто-то хвастается, а дело-то еще не закончено». Пятый ответ: «Эта поговорка не одинока, есть еще: *Хвали сено в стогу; Конец – делу венец; Задом хвались, а не передом* (т. е. хвались, когда уже сделал); *Не хвались, идучи на рать* и т. п.

Литература к разделу

Русский язык: энциклопедия. – М., 1998.

Арсирый, А. Т. Занимательные материалы по русскому языку / А. Т. Арсирый. – М., 1995.

Панов, Б. Т. Внеклассная работа по русскому языку / Б. Т. Панов. – М., 1980.

Ушаков, Н. Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах / Н. Н. Ушаков. – М., 1988.

Рик, Т. Знакомьтесь: части речи: в 3 кн. / Т. Рик. – М., 1995.