

М.Р. Львов
Т. Г. Рамзаева
Н.Н.Светловекая

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов
по специальности № 2121

«Педагогика и методика начального обучения»

Издание второе, переработанное

Учебное пособие удостоено в 1982 году Первой премии Академии педагогических наук СССР

Разделы «Методика русского языка как наука», «Методика обучения грамоте» и «Развитие речи учащихся», глава «Внеклассная работа по русскому языку» и «Предметный указатель» написаны *М. Р. Львовым*; разделы «Методика классного чтения» и «Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии» написаны *Т. Г. Рамзаевой*; глава «Внеклассное чтение» написана *Н. И. Светловской*

Рецензенты:

кафедра методики начального обучения Тамбовского пединститута; кандидат педагогических наук, доцент Смоленского пединститута им. Карла Маркса *А. И. Шпунтов*

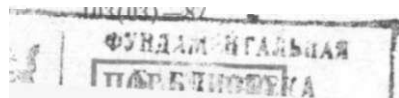
Львов М. Р. и др.

Л89 Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская.— 2-е изд., перераб.— М.: Просвещение, 1987.— 415 с.

В книге изложен систематический курс методики русского языка в начальной школе. Во второе издание введены материалы, отражающие реализацию реформы школы: об обучении детей шестилетнего возраста, об упорядочении учебной нагрузки учащихся, о роли предмета «Русский язык» в формировании коммунистического мировоззрения учащихся; учтена специфика новых учебников — «Азбуки», книг для чтения, учебников русского языка, учебного комплекса в целом.

л 4309010000—749

ББК 74.261.3



© Издательство «Просвещение», 1987

Методика русского языка как наука

Предмет и задачи методики преподавания русского языка в ряду педагогических наук. Ее можно назвать прикладной наукой, поскольку преподавания ^{она} опираясь на теорию, призвана решать практические задачи воспитания, обучения и развития учащихся.

Предметом изучения методики русского языка является процесс овладения родным языком в условиях обучения (овладение речью, письмом, чтением, грамматикой и пр.). Методика русского языка призвана изучить закономерности формирования умений и навыков в области языка, усвоения систем научных понятий по грамматике и по другим разделам науки о языке. На основе познанных закономерностей нужно выработать оптимальную систему обучения языку. Эта система (или, вернее, эти системы) должна обеспечить каждого школьника необходимым минимумом умений, навыков и знаний по языку. Одновременно методика учитывает ряд социальных требований к обучению: обеспечивает такое построение обучения, которое максимально способствовало бы коммунистическому воспитанию учащихся, развитию их мышления.

Методика содействует реализации реформы школы — повышению качества образования и воспитания.

По традиции, говоря о задачах методики как прикладной науки, выделяют следующие вопросы: 1) чему учить, 2) как учить, 3) почему так, а не иначе.

Чему учить? Ответом на этот вопрос является разработка содержания обучения — программ по русскому языку, создание учебников и различных учебных пособий для учащихся, их постоянное совершенствование.

Как учить? В соответствии с этим вопросом разрабатывают методы обучения, методические приемы, системы упражнений, рекомендации по применению тех или иных видов заданий, пособий, последовательных систем практических работ учащихся, уроков и их циклов и т. д.

Почему так, а не иначе? Здесь подразумевается исследование сравнительной эффективности методов, обоснование выбора методики, экспериментальная проверка рекомендаций и т. д.

Методика русского языка изучает уровни знаний, умений и

навыков учащихся на разных ступенях обучения, выясняет причины успехов или неудач в обучении, исследует типичные ошибки — речевые, орфографические и пр., находит способы их устранения и предупреждения. Время подсказывает свои задачи методике, как и педагогической науке в целом. Так, в наши дни в методике русского языка исследуются возможности и пути обучения детей 6-летнего возраста, повышения воспитательной эффективности и практической направленности обучения, применения игры в процессе обучения, идет поиск таких методов и приемов, которые обеспечивали бы максимальную познавательную активность и самостоятельность школьников в учебном процессе; развитие мышления и речи учащихся; прочность усвоенных знаний, умений и навыков и т. д.

Обучение языку происходит в дошкольных учреждениях, в школе — начальной и средней, в училищах, техникумах и вузах. Задачи обучения родному языку на всех этих ступенях обучения, конечно, не могут совпадать. Но основные требования науки одинаковы: везде предметом методики является процесс овладения языком. Независимо от ступени обучения методика изучает объективные закономерности усвоения языка, разрабатывает системы обучения, проверяет их.

Каждая ступень имеет свои особенности. Так, методика дошкольного воспитания ориентируется в области языка в основном на развитие речи детей.

Методика начального обучения русскому языку имеет свои особенности. Во всех своих разделах (кроме развития речи учащихся) она не может опереться, за редкими исключениями, на какой-то фундамент, заложенный ранее. Этим обусловлено и само ее название — «методика начального обучения». Назовем основные разделы методики:

Методика обучения грамоте, т. е. элементарному чтению и письму. Проблема обучения детей грамоте всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа — это его оружие в борьбе за политическое сознание, за культуру. Общеизвестны успехи методики обучения грамоте в СССР.

Методика чтения. Задача предмета «Чтение» в начальных классах состоит в первую очередь в вооружении детей навыком достаточно беглого, правильного, сознательного и выразительного чтения, а также в приобщении их к художественной литературе как искусству слова.

Методика грамматики и орфографии. Она включает обучение письму и каллиграфии, формирование элементарных грамматических понятий и орфографических навыков.

Методика развития речи бучащихся. Младшие школьники впервые осознают язык, речь как предмет изучения — анализа и синтеза; овладевают речью, которая вызывается не ситуацией, а волевым актом: они поставлены в условия, когда речь

нужно обдумывать, планировать, говорить не только о том, о чем очень хочется сказать, что интересно; овладевают письменной речью, которая отличается от устной и своей графической формой, и лексикой, и синтаксисом, и морфологическими формами.

Методика развития речи должна обеспечить дальнейшее обогащение словаря детей, развитие их синтаксиса и связной речи — устной и письменной.

Методика русского языка, как и другие педагогические науки, затрагивает интересы миллионов людей. Известно, сколько горя приносит «двойка» за диктант, за сочинение.

Необходимость глубокого изучения родного языка. Русский язык как учебный предмет в начальных классах в школе определяется его основными функциями: язык служит человеку, во-первых, средством оформления и выражения мысли, во-вторых, коммуникативным средством, обслуживая членов общества в их общении между собой, и, наконец, средством выражения чувств, настроений (эмоциональная сфера).

Умения и навыки в области родного языка (речь — говорение, восприятие речи — аудирование, чтение, письмо) являются необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Иными словами, дети, овладевая умением учиться, должны в первую очередь изучать свой родной язык — ключ к познанию, к образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, в современном производстве, в развитии культуры, искусства.

Одна из важнейших задач методики русского языка — определить и сформировать курс русского языка в школе (и, в частности, в начальных классах школы) как учебный предмет.

Школьный предмет «Русский язык» не может быть слепком с научного курса русского языка, так как перед школой стоит задача вооружения каждого школьника в первую очередь практическими умениями и навыками по родному языку. В то же время построение предмета «Русский язык» должно обеспечить учащихся подлинными образцами высокохудожественного языка, воспитать у них высокую культуру речи, научить правильно, точно и выразительно передавать собственные мысли, знания, чувства. Школа должна дать своим воспитанникам определенную систему теоретических знаний по родному языку, обеспечивающую формирование материалистического мировоззрения, развитие абстрактного мышления учащихся и дающую теоретическую базу для усвоения орфографических, грамматических, орфоэпических умений и навыков.

Содержание и виды занятий по русскому языку в начальных классах состоят:

1) в развитии устной и письменной речи учащихся — в связи с чтением, письмом, с изучением грамматического материала, с наблюдениями, с общественной деятельностью учащихся;

2) в обучении детей, пришедших в I класс, грамоте, т. е. элементарному правильному и осознанному чтению и письму, и в дальнейшем совершенствовании этих умений;

3) в изучении литературной нормы — грамматической правильности орфографически и пунктуационно грамотного письма, орфоэпически правильного произношения и в овладении выразительностью речи;

4) в изучении теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике, в формировании систем научных понятий по языку;

5) в приобщении школьников к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы через уроки чтения и грамматики, в овладении ими умением воспринимать литературное произведение, в овладении читательскими умениями.

Содержание и объем учебного предмета «Русский язык» определено программой — государственным документом, обязательным для выполнения; программа указывает также требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся.

Современная программа состоит из вводной объяснительной записки и разделов «Обучение грамоте и развитие речи», «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи» с подразделами «Внеклассное чтение», «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь», «Чистописание». В программе также определены основные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся по изучаемым темам, межпредметные связи и познавательные умения. Программа определяет также тематику классного и внеклассного чтения, дает список произведений, рекомендуемых для заучивания наизусть.

Особенности программных требований по каждому из разделов подробнее разъяснены в соответствующих главах данного учебного пособия.

Научные основы методики русского языка и ее место среди других наук	Методологической основой методики обучения русскому языку является марксистско-ленинская теория познания (гносеология), Практическая цель методики — обеспечить для всех школьников наиболее полное, всестороннее овладение богатствами языка.
---	---

«Язык есть важнейшее средство человеческого общения»¹. Без языка невозможно существование современного общества, невозможно его деятельность. Роль языка как средства общения непрерывно возрастает, и задача школы — сделать его (язык) наиболее совершенным, тонким орудием общения.

Язык есть средство рационального, логического познания; именно в языковых единицах и формах осуществляется обобщение в процессе познания, абстрагирование, связывание понятий в суждениях и умозаключениях. Язык, речь неразрывно связаны с мыш-

лением: овладевая языком, развивая свою речь, школьник тем самым развивает свои мыслительные способности.

Методическая наука должна обеспечить такие пути обучения, которые гарантируют высокое речевое развитие будущих граждан социалистического общества, а также понимание общественной роли всестороннего овладения языком. Значит, развитие речи — важнейшая задача школы. Это во-первых. Во-вторых, речь не может развиваться в отрыве от мышления, она должна быть содержательной и опираться на весь процесс познания реального мира. Методика, не обеспечивающая указанных задач, не может быть признана удовлетворительной.

Марксистско-ленинская гносеология учит, что практика — это источник и двигатель человеческого познания, она же — критерий истины и в конечном итоге венец познания, его цель.

От наблюдений над языком, над его жизнью через аналитико-синтетическую работу — к обобщениям, к теоретическим определениям, к правилам и на их основе вновь к практике живого речевого общения в устной и письменной форме, к правильному письму, к правильному произношению. В результате школьник научится сознательно применять те образцы языка, которые подвергались наблюдению, и те правила, которые были им самим выведены и усвоены в теоретическом плане. Такая работа учащихся над родным языком в школе отвечает не только закономерностям человеческого познания истины, но и задачам современной дидактики. Это путь исследований и открытий. Такова направленность современной методики русского языка.

Методика опирается не только на марксистско-ленинскую теорию познания, но и на ряд других, смежных наук. Так, она стоит в ряду педагогических наук и, следовательно, подчиняется их общим закономерностям. Ее цель, как и педагогики в целом, — руководство духовным и физическим развитием человека и подготовка его к жизни и труду в коммунистическом обществе.

В методике находят конкретное приложение все основные принципы дидактики: принцип воспитывающего и развивающего характера обучения, принцип доступности, посильности и научности, принцип систематичности и последовательности, связи теории с практикой, прочности знаний, умений и навыков, принцип наглядности, принцип сознательности и активности учащихся в познавательном процессе, принцип индивидуального и дифференцированного подхода в рамках классно-урочной системы. Русский язык как предмет школьного изучения требует своеобразной, специфической интерпретации этих принципов.

Принцип связи теории с практикой в методике русского языка предполагает постоянную речевую деятельность, устное выражение мыслей, письмо, чтение, а также постоянное применение теоретических знаний в упражнениях, в решении грамматических и орфографических задач. Задачей речевого развития определено такое построение программы по русскому языку, где во всех раз-

¹ Ленин В. И. Поли. собр. соч.— Т. 5.— С. 258.

делах введено развитие речи, например: «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи».

Принцип наглядности на уроках русского языка — это не только использование схем, таблиц, плакатов, картин, диа- и кинофильмов, но и «языковая наглядность», которая состоит в наблюдениях над живым языком, над речью, в опоре на текст при изучении грамматического, фонетического, орфографического материала, лексики. Основной «наглядный» материал на уроках русского языка — это русский язык в его лучших образцах: фольклор, произведения классиков русской литературы, лучших советских писателей.

Разрабатываются также собственные, методические принципы обучения родному языку. Они выводятся из закономерностей усвоения языка и речи¹.

Первый принцип — принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи — вытекает из закономерности: «Речь усваивается, если приобретает способность управлять мускулами речевого аппарата, координировать речедвигательные и слуховые ощущения». Данный принцип определяет обучение произносительной стороне языка, тренировку механизмов речи.

Второй принцип — понимание языковых значений — вытекает из закономерности, определяющей единство языка и мышления, из синхронности развития лексических и грамматических навыков. Обучение языку не может быть действенным без семантической работы, без понимания тончайших оттенков значения слова, словосочетания, предложения, текста.

Третий принцип, опирающийся на закономерность выразительности речи, определяется как принцип различения сообщающей и стилистической функции языковых единиц. Он предполагает дифференциацию функциональных стилей и оценку выразительности слова и других единиц языка в тексте. Этот принцип определяет необходимость изучения языка на материале его лучших образцов, необходимость хорошей языковой среды¹ для успешного обучения.

Четвертый принцип (развитие чувства языка) опирается на закономерность, определяющую «способность запоминать традицию сочетания языковых единиц», способность внутренне усваивать аналогии, закономерности языка и применять их в речи. Языковое чувство ребенка формируется под влиянием слышимой и читаемой речи, а также в результате собственной речевой деятельности.

Пятый принцип относится к усвоению письменной речи: последняя усваивается, если она сопоставляется с уже известной устной речью. Неразрывная связь развития устной и письменной речи обеспечивает полное и всестороннее овладение языком.

Методика изучает две стороны процесса обучения, ее интересует, с одной стороны, какие методы обучения выбирает учитель.

¹ См.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку.— М., 1973.— С. 16—38; Закономерности усвоения родной речи.— М., 1984.— С. 21—29.

почему их выбирает, как организует работу учащихся, как помогает им в процессе работы, как проверяет усвоение, и с другой — как воспринимают учащиеся материал, как они работают, как работает их мысль, в чем они затрудняются, какие допускают ошибки и почему и т. д., что им интересно, а что — нет, каков уровень, объем и характер их знаний, умений и навыков.

Неразрывны связи методики русского языка с психологией, в частности психологией возрастной и педагогической. Без знания того, как протекают психические процессы у человека вообще и у ребенка определенного возраста в частности, невозможно успешное обучение и развитие речи учащихся.

Психологические исследования позволяют определить меру доступности изучаемого материала.

Учителю необходимо знать, как порождается речевое высказывание, как происходит восприятие речи, из каких элементов складывается процесс чтения, как у ребенка формируются понятия, какова роль речи в развитии мышления, как вырабатывается навык письма, и в частности орфографический навык, и т. п. Психология дает методике данные, например, о процессах овладения речью, об усвоении грамматики.

Все отчетливее вырисовываются связи методики обучения русскому языку с молодой наукой — психолингвистикой, которая находится на стыке психологии и языкознания. Она дает методике данные о речи как о деятельности — о мотивах, ее вызывающих, о факторах, определяющих вариантность высказываний, о ступенях порождения высказываний, о механизмах «приема речевых сигналов», об эффективности речевых воздействий в индивидуальном общении и в массовой коммуникации и многое другое.

Важнейшей основой методики являются науки лингвистического цикла: фонетика и фонология, лексикология с фразеологией, словообразование и этимология, грамматика — морфология и синтаксис, стилистика, а также орфоэпия, графика и орфография.

Фонетика и фонология во взаимодействии с графикой служат основой в разработке методики обучения грамоте, в формировании элементарного умения читать. Невозможно переоценить их важность и в овладении орфографией, таких труднейших тем, как правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных в конце и в середине слова и т. п. На теорию графики опирается также методика чистописания (каллиграфия).

Знание лексикологии необходимо для правильной организации словарной работы в школе: разнообразных упражнений с синонимами, антонимами, с тематическими группами слов, в работе над многозначностью слов, над их смысловыми оттенками, эмоциональной окраской и пр.

Как известно, в школе уделяется огромное внимание изучению состава слов и их образованию. Быстрота и легкость ориентировки в происхождении слов, в их родственных связях обеспечивают орфографическую грамотность учащихся.

Морфология и синтаксис, как языковедческие науки, помогают правильно организовать формирование языковых абстракций, представлений о структуре языка, о его системе, использовать грамматические сведения для решения вопросов правописания. Без знания грамматики невозможно сформировать умения и навыки в области орфографии и пунктуации.

Грамматика важна также и в развитии речи, так как обеспечивает правильное образование форм слов, правильные связи между словами в словосочетании и правильное построение предложений.

В последние годы методика русского языка все больше опирается и на стилистику, особенно в решении таких вопросов, как целесообразность выбора тех или иных слов, их форм, синтаксических конструкций в связной речи, в разграничении языка устно-разговорного и письменно-книжного, «делового» и художественного; в анализе, усвоении и использовании изобразительных средств языка художественных произведений и т. п.

Развитие методики правописания не может не учитывать теории русской орфографии. В общем, методика русского языка своими корнями уходит в лингвистические науки. Изучение истории методики русского языка в школьной практике неопровержимо доказывает, что игнорирование законов языка не раз уже приводило методике к существенным ошибкам, чреватым тяжелыми последствиями (например, ориентировка на зрительный фактор и на списывание в обучении орфографии; отказ от систематических знаний по грамматике в комплексных программах 20-х годов).

Методика чтения опирается также на теорию литературы: ведь учащиеся анализируют художественное произведение, и хотя эта работа проходит без сообщения учащимся теоретических сведений по литературоведению, методика чтения в начальных классах строится на основе закономерностей создания литературного произведения и его воздействия на читателя. Особенно важны такие литературоведческие темы, как идейное содержание произведения, его тема и сюжет, композиция, жанр, изобразительные средства языка.

Воспитание учащихся на уроках русского языка

Язык служит важным средством воспитания: только хорошее знание родного языка позволяет приобщить школьника к нашей высокохудожественной литературе, привлечь его к участию в различных формах драматического искусства, привить потребность читать газеты и журналы.

Изучение родного языка в советской школе рассматривается как составная часть общей системы коммунистического воспитания учащихся. Занятия родным языком создают широкие возможности для формирования материалистического мировоззрения и мышления, для становления нравственного сознания и идейной убежденности, преданности делу Коммунистической партии, воспитания патриотизма и братской дружбы между народами.

«Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... Он в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории»¹. Усваивая язык, дети узнают тысячи новых понятий из области общественных отношений, природы нашей Родины, науки и культуры. Язык связывает поколения народа, он сохраняет и передает народную мудрость.

Изучая родной язык, дети овладевают его грамматикой, в которой сформулированы основные законы и описана структура языка. На основе строгих научных знаний формируется материалистическое мировоззрение. Пользуясь речью в устной и письменной формах, школьники на практике осознают социальные функции языка. В учебном процессе развивается диалектическое мышление учащихся: умение самостоятельно устанавливать взаимосвязи и взаимозависимости между изучаемыми явлениями, умение видеть явление в его развитии, умение за отдельными фактами разглядеть черты общей системы, выявить закономерности. Так, учащиеся устанавливают взаимосвязи между звуками и буквами в период обучения грамоте, и в их сознании постепенно формируется система русской графики, которая, в свою очередь, состоит в органическом единстве с системой орфографии, последняя — со словообразованием и словоизменением. Правило проверки непроизносимых согласных в корне слова осознается как частный случай общего правила — единообразного написания корней всех родственных слов; обнаруживается сходство этого правила с другими — с проверкой безударных гласных в корне слова, с проверкой правописания звонких и глухих согласных. Работа над словообразованием позволяет проследить генезис языковых единиц. Анализ оттенков значения слова в зависимости от контекста воспитывает понимание взаимосвязей в тексте. Постоянная, ежеурочная работа учителя над формированием диалектического мышления, над мировоззренческими аспектами языка дает огромный эффект в воспитании.

Следующая воспитательная задача — привитие любви к родному языку, понимания его роли и значения. Русский язык богат необычайно, гибок, разнообразен, выразителен и музыкален, это отмечали многие писатели. А. М. Горький писал: «Русский язык неисчерпаемо богат и все обогащается с быстротой поражающей». Дать почувствовать учащемуся красоту, богатство, выразительную силу русского языка — это ли не воспитание! Указанной цели служит использование на уроках ярких и метких народных пословиц, стихотворений А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, А. Т. Твардовского, прозы Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, К. Г. Паустовского. Яркое, выразительное прочтение художественных произведений, ин-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 2 т. — М.; Л., 1948. — Т. 2. — С. 557.

сценирование, декламация — все это воспитывает эстетический вкус, чутье языка, уважение к народу — творцу языка, к писателям — мастерам слова.

На уроках русского языка должна звучать только подлинно образцовая речь, нельзя допускать на уроки речь неряшливую, кое-как на ходу придуманные примеры. Борьба за культуру речи — это тоже средство воспитания.

Особо нужно сказать о роли русского языка для других народов. Мы гордимся тем, что русский язык — это язык В. И. Ленина, что русский язык стал языком победоносной социалистической революции. Он изучается народами многонационального Советского Союза, его изучают почти во всех странах мира — в Венгрии и Германии, в США, во Франции, в странах Азии и Африки.

Важным средством воспитания на уроках русского языка служит соответствующим образом подобранный дидактический материал: слова, словосочетания, предложения и особенно связные тексты: о нашей великой Родине, ее природе и людях, о Великой Октябрьской социалистической революции, о труде взрослых и детей, о научных открытиях и подвигах. В подборе подобных текстов состоит одна из сторон связи с жизнью в изучении родного языка; язык усваивается не как отвлеченный предмет, а как средство общественной жизни, в котором отражаются повседневные дела и интересы трудящихся.

Огромными воспитательными возможностями обладают творческие речевые упражнения (рассказы и сочинения). Даже небольшое сочинение — это средство самовыражения личности школьника, его мыслей, знаний, чувств, стремлений. Сочинение способствует воспитанию самоуважения, веры в собственные силы, развивает интерес к учебному труду и осмысливает вообще всю языковую работу, в частности орфографию и грамматику. Оно воспитывает активность, увлеченность, требует осмысления пережитого, виденного, усвоенного. Сочинение — одна из немногих учебных работ в школе, которые дают школьнику возможность проявить себя, свою индивидуальность.

Сочинение развивает стройность, последовательность мышления, внимательное отношение к живому слову, наблюдательность. Художественные сочинения воспитывают эстетическое чувство, любовь к родной природе, к советским людям, уважение к труду, стремление к героизму, понимание красоты человеческих поступков и отношений. Как ни малы, как ни примитивны детские творческие работы, нельзя забывать, что они сродни произведениям литературы, они несут в себе идею — восхищение юного автора поступками героев, картинами природы, его стремление к добру, его отрицательное отношение к дурным поступкам. В этом смысле особенно полезны сочинения о труде взрослых и детей, о жизни советского общества, о школе, о семье.

Уроки русского языка воспитывают ученика также и своей струк-

турой, той методикой, которая на них применяется. Хорошо поставленное обучение, добросовестный труд учащегося на уроке являются воспитательными факторами, уже сами по себе формируют положительные личностные качества: честность, трудолюбие, чувство долга, умение преодолевать трудности, самостоятельность в «добывании знаний», активность, веру в свои силы.

Применение активных методов обучения, требующих высокой умственной самостоятельности учащихся, высокой познавательной активности и творчества, обеспечивает, — если эти методы применяются не эпизодически, а постоянно, — формирование соответствующих нравственных качеств личности.

Деловая обстановка на уроке, энергичная работа, «серьезность, допускающая шутку, но и не превращающая всего дела в шутку» (К. Д. Ушинский), атмосфера увлеченности и преодоления трудностей — все это необходимые условия правильного нравственного развития школьников.

Методика русского языка — прикладная наука, в ней большую роль играет практика. Поэтому особенно важно, чтобы была обеспечена высокая надежность ее практических выводов и рекомендаций.

Высокий научный уровень практических рекомендаций методики, точность ее выводов обеспечиваются разработанностью (гибкостью, точностью, разносторонностью, широтой, взаимопроверяемостью и пр.) методики исследований.

Методы исследования делятся на теоретические и эмпирические. В процессе исследовательской деятельности они, как правило, используются в единстве, тесно переплетаются.

Теоретические методы: 1) изучение методологических основ (например, связи мышления и речи, если исследователь поставил перед собой цель найти оптимальные пути развития речи учащихся), а также смежных наук;

2) изучение «истории вопроса», т. е. опыта дореволюционной и советской школы и методики по избранному вопросу, а также зарубежного опыта, изучение всей литературы по вопросу, анализ всего прошлого опыта (выявление ясного и неясного, решенного и нерешенного, доказанного и недоказанного), сопоставление прошлого опыта с современным положением дела;

3) изучение вопросов современного, науковедения, эвристики, логики, методов исследования в смежных науках (психологии, лингвистике), опыта исследовательской работы крупных ученых;

4) анализ и обобщение материала, полученного эмпирическим путем — в результате наблюдений, изучения опыта учителей, эксперимента, формулирование выводов и практических рекомендаций (на этом этапе в современных исследованиях применяются некоторые математические методы).

Эмпирические методы:

1) изучение опыта учителей — как правило, массового опыта —

проводится, во-первых, с целью обнаружения, обобщения, оценки и распространения того нового и ценного, что рождается в повседневном творческом труде передового учительства; во-вторых, с целью определения того уровня работы учителей и учащихся, на который методическая наука должна ориентироваться;

2) целенаправленные наблюдения над процессом обучения: протоколирование уроков и их фрагментов, ответов учащихся на вопросы, их рассказов, ведение магнитофонных записей, фотографирование, изучение письменных упражнений и контрольных работ — диктантов, изложений, сочинений, анкетирование школьников и учителей и т. п. (применяется при обобщении опыта учителей, в эксперименте и в других формах исследований);

3) эксперимент — самый распространенный в настоящее время метод в развитии методики. В отличие от первых двух методов, эксперимент предполагает дедуктивный путь поиска истины: выдвигается гипотеза (хотя бы в общих чертах: гипотеза развивается и уточняется в ходе эксперимента), затем создаются искусственные условия обучения школьников, которые отличаются от обычных, традиционных только тем, что являются предметом экспериментальной проверки (например, принципиально новое расположение учебного материала; принципиально новый метод практической работы учащихся и т. д.). Эксперимент проводится в нескольких классах параллельно. Для сопоставления берутся контрольные классы, в которых работа проводится по обычной методике. Используются различные комбинации экспериментальных и контрольных классов. Например, так называемый перекрестный эксперимент: проверяемый прием работы применяется поочередно то в экспериментальном, то в контрольном классе. Если при этом результат применения проверяемого приема работы будет одинаково высок, то это служит гарантией его эффективности.

Экспериментальные исследования различаются по широте своих целей: начиная от экспериментальной проверки отдельного методического приема, для чего не требуется массовости, и кончая проверкой новых программ, новых учебников, в которых участвуют целые районы, области.

По своим задачам эксперимент проводится для выяснения: а) доступности нового метода, нового учебника и пр.; б) сравнительной эффективности этого метода или пособия.

Для подведения итогов эксперимента очень важны критерии оценки его результатов. Эти критерии должны быть точными, едиными для всех случаев. Так, в исследованиях по методике русского языка применяются такие критерии, как количество или характер допущенных ошибок в «срезах» (контрольных работах), количество слов, прочитанных или записанных за один отрезок времени, размеры и связность устных рассказов и письменных сочинений и т. п.

Эксперимент может дать как положительный, так и отрицательный результат. Однако и отрицательный результат играет положи-

тельную роль в науке: он предостерегает от ошибок, ведет к усовершенствованию практических выводов и рекомендаций.

Как уже было сказано, методы исследования — как эмпирические, так и теоретические — взаимно связаны и в проведении конкретного исследования переплетаются между собой. Их применение, место и взаимосоприкосновение покажем на примере проведения исследования путей повышения познавательной активности учащихся (на материале темы «Правописание безударных гласных» в III классе). Задачи исследования — разработать методику изучения данной темы на основе максимальной познавательной активности детей, проверить ее доступность в условиях дифференцированного подхода к учащимся, определить ее эффективность.

Этапы исследования:

1. Изучение методологических вопросов теории познания и ее применения к процессу обучения школьников. Изучение психолого-педагогических вопросов теории познавательной деятельности учащихся. Изучение истории вопроса, всего того, что опубликовано по проблеме познавательной активности учащихся начальных классов, а также об изучении безударных гласных в школе. Изучение опыта учителей.

Обоснование избранной темы, задач исследования, выбора метода исследования — эксперимента.

2. Определение гипотезы в общем виде: «Возможности учащихся в повышении их познавательной активности далеко не исчерпаны; может быть создана методическая система, обеспечивающая существенное повышение познавательной активности детей; эта система даст более высокие результаты и в орфографической грамотности учащихся, и в усвоении теоретического и практического материала, и в общем интеллектуальном развитии».

3. Составление плана исследования (в данном случае оптимальный срок — три года), выбор школ и классов для эксперимента, подготовка учителей к эксперименту, основных пособий для учащихся и учителей и пр.

4. Разработка методики и дидактических материалов, предназначенных для проверки, первоначальное апробирование их в ориентировочном эксперименте, усовершенствование материалов и подготовка их к массовой проверке (первый год работы).

5. Широкий эксперимент с целью проверки доступности и эффективности новой методики (второй год). Проводится в десяти классах различных школ. Имеются контрольные классы, работающие по обычным учебникам и по традиционной методике. Все материалы строго учитываются, весь процесс обучения и учения школьников тщательно фиксируется.

6. Обработка собранных материалов: анализ контрольных работ, записей бесед, ответов учащихся и т. д. Сопоставление материалов эксперимента с аналогичными материалами, полученными в контрольных классах. Предварительные выводы (фрагменты отчета).

7. Уточняющий эксперимент, контрольный эксперимент (третий год). Уточнение и проверка выводов, сделанных на основе второго года работы. Внесение коррективов в предварительные выводы. Разработка рекомендаций. Окончательная доработка новой методики и учебных материалов. Составление отчета: доклада, статьи и т. п.

Если исследование дало положительные результаты, решается вопрос о его внедрении в практику школ всей страны. Эта последняя задача весьма трудна. Она решается либо путем создания нового учебника или других пособий для учащихся, либо через написание методического пособия для учителей, либо в непосредственном общении исследователя, автора новой методики, с учителями, путем личной работы экспериментатора с учащимися.

Внедрение всего нового, проверенного и получившего положительную оценку в школьную практику — это венец исследовательского цикла.

В настоящее время ставится задача подготовить каждого учителя к ведению простейших научных исследований. Это повысит творческий уровень работы учителей, поможет внедрению новых достижений науки.

Из истории методики русского языка

Методика русского языка как самостоятельная наука сформировалась к середине прошлого века: исторические обзоры ее развития обычно начинаются с выхода книги Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844). Идеи этой книги не устарели до сих пор: автор рекомендовал изучать родной язык в школе на основе лучших образцов литературы, активизировать мыслительную деятельность школьников в ходе анализа примеров и изучения грамматики. Он создал полноценную методическую систему. Его книга оказала огромное влияние на все дальнейшее развитие методики.

Но Ф. И. Буслаев не выделял задач начальной школы. Само же развитие народного образования в России шло такими путями, что одна и та же методика не могла обслуживать и гимназию, и народную начальную школу. В 50—70-е годы XIX в. внимание передовых педагогов привлечено к народной школе, в центре внимания общественности — вопросы обучения грамоте, элементарным навыкам чтения и письма. Так, в конце 50-х годов печатаются статьи И. И. Срезневского, оказавшие влияние на разработку программ и методики обучения русскому языку. В эти же годы публикуются «Дневники Яснополянской школы» Л. Н. Толстого, а в 1861 г. — его знаменитая статья «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?».

Однако подлинным основателем методики начального обучения русскому языку явился К. Д. Ушинский (1824—1870), который создал методику в полном ее объеме, обосновал ее теоретически, написал учебники для школы: «Родное слово» для I, II и III годов обучения, «Детский мир», а также пособия для учителей: «О первоначальном преподавании русского языка», «Руководство к препода-

ванию по «Родному слову». Психолого-педагогические обоснования его методики даны в двухтомном исследовании «Человек как предмет воспитания» (третий том не закончен).

К- Д- Ушинский разработал и ввел звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, создал систему устных и письменных упражнений по развитию речи учащихся, разработал методику объяснительного чтения художественных и научно-популярных произведений, методику изучения грамматики на основе анализа образцов (в «Родном слове» для третьего года обучения все грамматические темы даны на материале анализа «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, басен И. А. Крылова). Догматическая методика после К. Д. Ушинского уже была невозможна. Он раскрыл роль родного языка в воспитании человека, в формировании его личности, в его мыслительном развитии.

К- Д- Ушинский основал русскую методическую школу, определил научное направление развития методики начального обучения родному языку. Его последователи Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Д. Д. Семенов, В. А. Флеров, Ц. П. Балталов, В. П. Вахтеров и многие другие твердо придерживались принципов, разработанных К- Д- Ушинским: воспитание любви к родному слову, внимание к живому языку народа, изучение закономерностей языка, развитие мышления учащихся на основе аналитико-синтетических упражнений и др.

Не следует думать, однако, будто прогрессивное направление в методике сразу одержало победу, будто ему было обеспечено триумфальное шествие, будто в самом этом направлении не возникали течения, впоследствии не оправдавшие себя.

Система К. Д. Ушинского и его последователей, нацеленная на развитие личности ученика, его интересов, на формирование научных знаний, не могла удовлетворить тех консерваторов и реакционеров, которые руководили Министерством народного просвещения в царской России. Как известно, К. Д. Ушинский не пользовался поддержкой властей и подвергался гонениям; Н. А. Корф в 1872 г. был отстранен от земской деятельности по народному образованию; Н. Ф. Бунакову в 1902 г. было запрещено заниматься педагогической и просветительской деятельностью; репрессиям подвергались и книги К. Д. Ушинского после его смерти.

Последователям К. Д. Ушинского приходилось бороться против рецидивов догматической методики, зубрежки, против остатков формализма в системе начальной школы, против насаждения церковных текстов, за введение в круг детского чтения и анализа лучших произведений художественной литературы и фольклора; против засилья диктовок — «диктантомании», против одностороннего увлечения одной лишь орфографической грамотностью, заучивания правил правописания без ориентировки на чутье языка, на общее языковое развитие; за сочинения, творческие рассказы и другие речевые упражнения, за «наблюдения над языком», за мыслительное развитие на уроках русского языка.

Дореволюционный период развития методики русского языка характеризуется самостоятельностью развития методики начального обучения, прогрессивной направленностью и в плане социальном, и в плане педагогическом (курс на развитие личности учащегося), твердостью выбранной линии развития, сохранением основных принципов, заложенных К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, другими прогрессивными деятелями педагогики.

После Великой Октябрьской социалистической революции методика русского языка сохранила те достижения, те завоевания, которые были сделаны до 1917 г. Но сами условия развития школы и, следовательно, методики принципиально изменились. Начальное обучение стало массовым, а с 1930 г.— всеобщим и обязательным. Огромное развитие получило обучение грамоте взрослого населения. Нужно было вооружить учителей научно обоснованной, строго проверенной методикой.

Однако в 20-е годы были допущены и существенные ошибки в развитии школы. Комплексные программы нарушали систематичность изучения родного языка, не уделялось достаточного внимания грамматике, орфографическим умениям. Метод целых слов обучения грамоте, некритически позаимствованный из американской школы, не соответствовал фонетическим особенностям русского языка, не обеспечивал аналитико-синтетической работы, не создавал базы для твердых правописных навыков.

20-е годы были временем методических поисков, далеко не всегда приносивших успех. Но именно в эти годы возникло немало плодотворных исследований и нововведений в методике русского языка: созданы учебные книги А. М. Пешковского «Наш язык», до сих пор изучаемые всеми методистами с огромным вниманием; К- Б. Бархиным, А. В. Миртовым, Е. Е. Соловьевой разработаны интереснейшие методики по развитию речи учащихся; проведены первые исследования весьма известных впоследствии методистов В. М. Ушакова, Н. С. Рождественского, В. А. Добромыслова и др. Именно в эти годы вышли «Методика русского языка в трудовой школе» П. О. Афанасьева, «Книга о языке» М. А. Рыбниковой, «Живые звуки» И. Н., Шапошникова.

Решающую роль в развитии школы, и в частности методики русского языка, сыграли решения ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Эти решения партии и правительства помогли школе и педагогике преодолеть ошибки и выработать систему учебных занятий. Вскоре были введены учебники, твердые программы, восстановлены в правах объяснительное чтение, звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Большое внимание стало уделяться систематическому изучению грамматико-орфографического материала, борьбе за всестороннюю грамотность и культуру речи учащихся. Стала успешно разрабатываться методика урока как основной формы организации учебного труда учащихся и учителя.

Развитие методики русского языка в 40—60-е годы шло по пути углубления и дифференциации. Разрабатываются такие области методики, как методика словарной работы, методика работы над предложением и связной речью (М. Л. Закожурникова), методика обучения грамоте (С. П. Редозубов, А. И. Воскресенская, А. В. Янковская-Байдина), методика чтения (Н. Н. Щепетова, Е. А. Адамович), методика орфографии (Н. С. Рождественский), грамматика. Изучаются ошибки по русскому языку, главным образом орфографические, а в 60-е годы — и речевые (в словоупотреблении, в построении предложений и пр.).

Появляется несколько общих курсов методики: «Методика преподавания русского языка в начальной школе» Н. П. Канонькина и Н. А. Щербаковой (последнее, 5-е издание вышло в 1955 г.), «Практическое руководство к преподаванию русского языка в начальной школе» А. И. Воскресенской и М. Л. Закожурниковой (3-е изд.— 1958), курсы методики С. П. Редозубова, Н. А. Костина, Н. С. Рождественского, В. А. Кустаревой и др.

В 1965 г. вышел крупный научный труд — «Основы методики начального обучения русскому языку» под ред. Н. С. Рождественского (коллективная монография).

Как видим, методика русского языка в советский период своего развития окрепла как наука, расширилась ее теоретическая и экспериментальная база. Это выразилось и в том, что по проблемам начального обучения проведено в эти десятилетия немало исследований общепедагогического, общедидактического и психологического характера, например: исследования психолога Н. И. Жинкина по проблемам речевого развития детей; исследования С. Ф. Жуйкова по психологии усвоения грамматики в начальных классах; исследования возможностей развития учащихся в процессе обучения, проводившиеся под руководством А. А. Люблинской; исследования Лаборатории воспитания и развития под руководством Л. В. Занкова.

Значительно способствуют развитию методики русского языка также успехи советской лингвистики, помогающей глубже проникнуть в процессы усвоения языка.

Для развития методики русского языка в советское время характерна еще одна особенность — огромное внимание к изучению, обобщению и распространению массового опыта учителей. Журнал «Начальная школа» (издается с 1933 г.) регулярно печатает статьи учителей; изданы десятки сборников опыта работы учителей.

С 1955 г. начали создаваться факультеты педвузов, готовящие учителей начальных классов. В настоящее время проводится в жизнь план полного перевода подготовки учителей начальных классов в педвуз. Это положительно сказывается на развитии методики русского языка: во-первых, повысившийся уровень общей и специальной подготовки учителей начальных классов позволит ввести новые, более сложные методы; во-вторых, наличие научных

коллективов на кафедрах пединституты позволит глубже, строже, научнее решать вопросы методики.

За последние 10—15 лет в методике русского языка появилось немало принципиально нового, что уже внедряется в практику массовых школ или же находится пока на стадии эксперимента.

Во-первых, много внимания и в исследованиях, и в методических рекомендациях стало уделяться ученику, его учебному труду на уроке и вне его, его трудностям, удачам и неудачам, методикам изучения его умений, деятельности, его навыков, закономерностей его развития. Иными словами, преодолевается и в значительной степени уже преодолена односторонность в методике: из науки о труде учителя она превращается в науку двустороннюю — для учителя и для ученика.

Во-вторых, решаются задачи мыслительного развития в процессе обучения, повышения самостоятельности детей и их познавательной активности в учебном процессе.

В-третьих, наряду с исследованиями в рамках принятой и действующей системы обучения (программы, учебники и пр.), ведутся исследования перспектив школьного образования. К числу таких исследований можно отнести, например, эксперимент, связанный с обучением детей с шестилетнего возраста.

Переход на обучение детей с 6 лет завершится к 1992 году, одновременно начальное обучение продлевается до четырех лет. В настоящее время уже созданы все педагогические условия, необходимые для такого перехода: созданы и утверждены программы четырехлетней начальной школы, «Азбука», прописи, книги для чтения, учебник «Русский язык», методические пособия для учителей; во всех союзных республиках проведен широкий и длительный эксперимент, выработана методика обучения и воспитания детей в новых условиях.

Таким образом, методика русского языка как наука имеет свой предмет, свои задачи, свою теорию и практическую сферу, она занимает определенное место в ряду наук и имеет отчетливые связи с другими науками, она имеет свою систему методов исследования, свои принципы; формируясь как наука, она прошла сложный путь развития и в настоящее время решает свои задачи — как «внутренние», связанные с укреплением своих научных позиций, так и «внешние» — обслуживание школы практическими рекомендациями и материалами.

Задания

1. Составьте список основных понятий методики преподавания русского языка как педагогической науки. Дайте определение этих понятий.
2. Определите предмет методики и ее основные задачи.
3. Подготовьте краткое сообщение на тему «Программа по русскому языку в начальных классах».

4. Подготовьте сообщение «Связи методики русского языка с другими науками».
5. На основе чтения литературы по методике русского языка в дореволюционной школе подготовьте сообщение «К. Д. Ушинский о русском языке как учебном предмете в школе».
6. Выпишите из Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы задачи, связанные с осуществлением реформы (по начальным классам, предмет «Русский язык»).

Л и т е р а т у р а

1. Основы методики начального обучения русскому языку/ Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.
2. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе.— 3-е изд.— М., 1980.
3. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи.— М., 1984.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.— М., 1979,— Т. 1.
5. Львов М. Р. Общие вопросы методики русского языка.— М., 1983.

Психологические и лингвистические основы методики обучения грамоте

Обучение в школе начинается с элементарного чтения и письма. Опираясь на «Азбуку» («Букварь»), школа дает элементарные умения по чтению и письму; в дальнейшем умение читать и писать совершенствуется, укрепляются навыки, растет степень их автоматизации.

Чтение и письмо — это виды речевой деятельности человека, а навыки чтения и письма — это речевые навыки. И навык чтения, и навык письма формируются в неразрывном единстве с другими видами речевой деятельности — с устными высказываниями, со слушанием — слуховым восприятием чужой речи, с внутренней речью. Речевая деятельность человека невозможна и теряет всякий смысл без потребности (мотива); она невозможна без осознанного понимания содержания речи говорящим и слушающим. Являясь реальностью мысли, речь по своему существу противоположна всему тому, что удовлетворяется механическим запоминанием, заучиванием.

Г Следовательно, и обучение элементарному чтению и письму (обучение грамоте), и развитие этих умений должно строиться так, чтобы деятельность школьников была вызвана мотивами и потребностями, близкими и понятными детям.

Конечно, детям должна быть осознана и далекая цель — «научиться читать»; но совершенно необходима и ближайшая цель: прочесть отгадку к загадке; узнать, что написано под картинкой; прочесть слово, чтобы тебя услышали товарищи; узнать букву, чтобы прочесть слово (остальные буквы известны); записать слово по наблюдениям, по картинке, отгадку к загадке и т. д.

Нельзя забывать, что для младших школьников мотивы могут присутствовать и в самом процессе деятельности. Так, А. Н. Леонтьев писал: «У ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т. е. в содержании самого действия». Это сказано о дошкольни-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— 3-е изд.— М., 1972.— С. 477.

ке, но младший школьник еще мало отличается в этом отношении от дошкольника, методика должна предусмотреть мотивы и в процессе чтения и письма, а не только в их перспективе.

Понимание читаемого и того, что дети пишут,— это тоже важнейшее условие успешного обучения грамоте. При письме понимание, осознание смысла предшествует действию, при чтении оно выводится из действия чтения¹.

Обучение грамоте предполагает разнообразные виды речевой и мыслительной деятельности: живые беседы, рассказы, наблюдения, отгадывание загадок, пересказ, декламация, воспроизведение звукозаписи, просмотр диа- и кинофильмов, телепередач. Эти виды работ способствуют созданию речевых ситуаций, осмысливающих процессы чтения и письма.

Навык не может быть сформирован без многократного повторения действий. Следовательно, при обучении грамоте нужно много читать и писать. И для чтения, и для письма берутся новые тексты: многократное перечитывание одного и того же не оправдывается, не отвечает принципу мотивации речевой деятельности, нередко приводит к механическому заучиванию текста. Кроме того, смена ситуаций и содержания в повторных действиях способствует укреплению навыка, развивает способность переноса действий.

В наше время чтение и письмо не являются чем-то особенным, доступным лишь избранным, как считалось столетие тому назад. И чтение и письмо стали неотъемлемыми навыками каждого человека, и удивление вызывает тот, кто не умеет читать или писать. Поэтому очень важно, чтобы школьник с первых дней почувствовал естественность овладения грамотой, проникся уверенностью в успехе. К. Д. Ушинский писал о детях, которые месяцами молчат на уроках; теперь таких детей нет. Но многим детям все-таки приходится преодолевать некий «психологический барьер» на пути к навыку чтения: чтение и письмо представляются им чем-то очень трудным. На уроках обучения грамоте должна царить оптимистическая, бодрая атмосфера, исключающая подавление, унижение тех, кто еще не читает.

В чем же состоит суть чтения, каков его механизм?

Вся информация, которой человек пользуется в своей деятельности, закодирована; это значит, что каждой единице значения соответствует условный знак, или кодовая единица. В устной речи используется звуковой код, или наш звуковой язык, в котором значение каждого слова закодировано в определенном комплексе звуков речи; на письме используется другой код — буквенный, в котором буквы соотношены со звуками первого,

¹ Есть и такая методика обучения чтению, когда дети читают уже известный, осознанный, осмысленный ими текст, сами «открывают» буквы в словах, уже известных им. Такую методику предлагал К. Д. Ушинский в «Родном слове»: дети читали слова, которые не только были ими произнесены и поняты, но даже написаны.

устного, звукового кода. Переход с одного кода на другой называется перекодированием.

Механизм чтения состоит в перекодировании печатных (или письменных) знаков и их комплексов в смысловые единицы, в слова; письмо же представляет собой процесс перекодирования смысловых единиц нашей речи в условные знаки или их комплексы, которые могут быть написаны или напечатаны.

Если бы русское письмо было идеографическим, то каждый знак, или идеограмма, перекодировался бы непосредственно в смысловую единицу или в слово, в понятие; соответственно при письме каждое слово кодировалось бы с помощью идеограммы. ГИБ наше письмо — звуковое, следовательно, процесс перекодировки осложняется необходимостью промежуточного этапа — перевода графических знаков в звуки, т. е. необходимостью звуко-буквенного анализа слов: при письме звуки перекодируются в буквы, — при чтении, наоборот, буквы — в звуки.

На первый взгляд звуковое письмо осложняет процесс чтения; на самом же деле — упрощает, так как число букв, необходимых для процесса перекодировки, невелико по сравнению с числом идеограмм и достаточно усвоить систему правил соотношения звуков и букв, чтобы научиться читать и писать.

Перекодировка является главным предметом методики обучения грамоте. Прямая перекодировка и обратная (т. е. письмо и чтение) должны перемежаться и идти параллельно.

Звуковой строй русского языка и его графика Русское письмо — звуковое, точнее, фонемное (фонематическое). Это значит, что каждому основному звуку речи, или каждой фонеме, в графической системе языка соответствует свой знак — своя графема.

Методика обучения грамоте учитывает особенности русской фонематической системы.

Учителю важно помнить, какие звуковые единицы в русском языке выполняют смысловозначительную функцию (т. е. являются фонемами, «основными звуками») и какие такой функции не выполняют (варианты «основных звуков» — фонемы в слабых позициях).

В русском языке 6 гласных фонем: *а, о, у, ы, и, э* — и 37 согласных фонем: твердые *п, б, м, ф, в, т, д, с, з, л, н, ш, ж, р, г, к, х, ц*, мягкие *п', б', м', ф', в', т', д', с', з', л', н', р'*, долгий ш [ш'], долгий ж [ж'], *ч, й*. Фонемы *г, к, х* выступают в своих мягких вариантах лишь перед гласными *е, и*. Сильные позиции для гласных фонем — под ударением, сильные позиции для согласных фонем (кроме *й*) — перед гласными *а, о, у, и* (для парных по звонкости-глухости и по твердости-мягкости имеются дополнительные случаи, которые изложены в учебнике «Современный русский язык»). Фонема *й* перед ударными гласными стоит в силь-

¹ Здесь и ниже термин «фонема» употребляется в значении «основной звук», объединяющий в себе все позиционные чередования.

ной позиции, в остальных случаях она выступает в слабой позиции (так называемый «неслоговой *и*»: *мои — мой*).

В слабых позициях фонемы выступают как варианты, звучащие недостаточно отчетливо (*вода — о? а?*) или переходящие в противоположный по парности (*мороз — на конце с*). Нетрудно убедиться, что фонем, выступающих в слабых позициях, звучащих неясно, неотчетливо, в речи встречается весьма много, и это не может не учитываться в обучении грамоте.

В современной школе принят звуковой метод обучения грамоте. Первоклассники учатся выделять звуки в словах, анализировать их, синтезировать и на этой основе усваивают буквы и весь процесс чтения. Методика обучения грамоте тесно связана с особенностями русской графической системы, особенностями обозначения звуков на письме.

1. В основе русской графики лежит слоговой принцип. Он состоит в том, что отдельно взятая буква (графема), как правило, не может быть прочитана, так как она читается с учетом последующих букв. Например, мы не можем прочесть букву *л*, так как, не видя следующей буквы, не знаем, твердый это *л* или мягкий; но две буквы (*ли* или *лу*) мы прочитываем безошибочно: в первом случае *л* мягкий, во втором — твердый.

Бывают случаи более сложного прочтения: например, буква *с* читается как *ш* (*сшил*); как *щ* (*считать*); как *ц* (*мыться*).

Буква *я*, взятая отдельно, читается как *йа* (два звука); но в сочетании с предшествующим мягким согласным мы ее прочтем как *а*: *мяч, ряд*.

Поскольку в русском языке звуковое содержание буквы обнаруживается лишь в сочетании с другими буквами, то, следовательно, побуквенное чтение постоянно приводило бы к ошибкам в чтении. ПОЭТОМУ В современной методике обучения грамоте принят принцип слогового (позиционного) чтения. С самого начала чтения школьники ориентируются на открытый слог как на единицу чтения. Те дети, которые получили навык побуквенного чтения в результате домашнего обучения, в школе переучиваются.

Конечно, не всегда удается сразу добиться прочтения слов в соответствии с нормами русской орфоэпии. Так, слова *его, что, синего* дети не сразу научатся читать как [эво], [што], [с'иньвь]. В таких сравнительно трудных случаях рекомендуется двойное прочтение: «орфографическое», а затем — орфоэпическое.

В особо трудных случаях разрешается даже побуквенное прочтение, например если встречается совсем незнакомое слово. Однако вслед за ним должно следовать слоговое чтение и чтение целым словом.

2. Большинство русских согласных букв *б, в, г, д, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х* бывают и твердыми и мягкими; буквы обозначают два звука: [р] *ама*, [р'] *ека*.

Буквы *ч, щ* обозначают всегда мягкие звуки, а буквы *ц, ш, ж* — всегда твердые звуки.

3. Звук *й* (среднеязычный, всегда мягкий согласный) обозначается не только буквой *й*, но также буквами *ё, я, е, ю*, когда они стоят в абсолютном начале слова (*ёлка* — []ол[ка], *Яша* — ^а[ша]), после гласных в середине слова (*моя* — жо^а], *поехали* — по[']э]-хали) и после *ъ* или *ь* (*вьюн* — вПу]н, *подъезд* — под[']э]зд).

Йотированные гласные *е, я, ё, ю* читаются на сравнительно поздних этапах обучения грамоте, и дети усваивают их чтение больше по догадке, чем на основе теории. Они узнают эти буквы и как []е], **По**], []у], []а] и как *э, а, о, у* после мягких согласных (без,транскрипции).

4. Мягкость согласных обозначается в русской графике несколькими способами: во-первых, *ь* (*угол* — *уголь*); во-вторых, последующими гласными *и, е, я, ё, ю* (*липа, Лена, мягкий, лён, Люба* — [л'и]па, [Л'э]на, [л'а]жкий, [л'он], [Л'у]ба); в-третьих, последующими мягкими согласными: [п'эс'н'ь]. Первоклассники знакомятся практически с первыми двумя способами обозначения мягкости согласных.

При слоговом чтении различие мягких и твердых согласных не вызывает у учащихся затруднений. Наиболее трудный случай — с мягким согласным на конце слова: *кон* — *конь, угол* — *уголь*, а также внутри слова: *вал* — *вял, мал* — *мял, ложа* — *лѣжа* и т. п. Для усвоения мягких согласных, в отличие от твердых, используется сопоставительное чтение и разъяснение значения слов, различающихся только мягкостью или твердостью одного согласного (случаи, когда твердость-мягкость выступает в смысловозначительной_функции).

5. Звуки русского языка в словах стоят в сильных и слабых позициях. Так, для гласных сильная позиция — под ударением, слабая позиция — безударная. Независимо от сильной или слабой позиции звук (точнее, фонема) обозначается одной и той же буквой. Поэтому методика рекомендует на первых порах стараться избегать слов с безударными гласными, со звонкими и глухими согласными на конце и в середине слова — вводят эти орфографические трудности постепенно, сопоставляя слабые позиции с сильными (*сосна* — *сосны, арбуз* — *арбузы, плод* — *плоды, круг* — *круги*).

Серьезную трудность для детей представляет многовариантность звуков. Выделяя звуки из слова, мы никогда не получаем точно такого звука, какой был в слове. Он только приблизительно похож на звук в слове, где на него влияют последующие и предыдущие звуки (*ша, шо, шу*).

Ребенок должен уловить общее в звучании всех вариантов одного и того же звука. Для этого подбираются слова с изучаемым звуком в разных позициях (*шалаш, хорошо, шум*).

При обучении грамоте следует избегать звуко-буквенного анализа трудных слов, где действует закон абсолютного конца слова (*гвоздь* — *гость, груздь* — *грусть* и т. п.), закон ассимиляции согласных по звонкости-глухости (*сжать* — [жа] ге, *счѣт* — [ш'о]г, *позже* — по[ж'е'] и т. п.), где происходит упрощение сочетаний согласных или есть непроносимые согласные (*грустный* —

«грусный», *сердце* — «серце», *солнце* — «сонце» и т. п.). С такими явлениями русской фонетики дети познакомятся позднее.

6. Не следует забывать, что все буквы русского алфавита используются в четырех вариантах: печатные и письменные, заглавные и строчные.

Первоклассники усваивают заглавные буквы как «сигнал» начала предложения и как признак имен собственных (простейшие случаи). Заглавные буквы отличаются от строчных не только размерами, но часто и начертанием.

Для нормального чтения необходимо усвоить и некоторые пунктограммы — точку, вопросительный и восклицательный знаки, запятую, двоеточие, тире.

Немаловажное значение для решения методических вопросов имеет слогоделение. Слог с точки зрения образования представляет собой несколько звуков (или один звук), произносимых одним выдохательным толчком. В слоге в роли его основы выделяется гласный звук своей наибольшей звучностью (в процессе произношения слога гласный выполняет роль «ртотраскрывателя», а согласные — роль «ртотосмыкателей»). Слоги бывают открытые типа СГ (согласный + гласный) — *ма* \ закрытый типа ГС — *ам* и типа СГС — *мак*, а также эти же типы со стечением согласных: ССГ — *три*, СССГ — *стро* и некоторые другие. Трудность слогов зависит от их структуры: самыми легкими для учащихся слогами принято считать слоги типа СГ и ГС.

Открытые слоги наиболее характерны для русского языка: *го-ло-ва, ру-ка*. В большинстве случаев построение слога подчинено закону восходящей звучности (наиболее звучные — гласные, затем — сонорные согласные, затем — звонкие и на последнем месте — глухие согласные). Это учитывается при отборе слов на первых этапах обучения грамоте.

И чтение и письмо — сложные процессы. Взро^слый, опытный читатель не замечает элементарных действий, из которых складывается процесс чтения или письма, так как эти действия автоматизированы; но 6-летний ребенок, обучающийся читать или писать, еще не соединяет всех элементарных действий в одно сложное, для него каждый элемент представляется самостоятельным действием, нередко — очень трудным, требующим не только волевых, интеллектуальных, но даже больших физических усилий.

I Невозможно обучать школьников грамоте, не представляя /чтения и письма в элементах, составляющих эти действия. Рассмотрим эти элементы.

Чтение. Опытный читатель не останавливается взором на каждой букве и даже на каждом слове: в его «поле чтения» попадает

В пособиях к букварю В. Г. Горецкого и др. слог СГ (типа *ма*) называется слиянием.

сразу 2—3 слова, фиксируемые краткой остановкой глаз'. Установлено, что взор читающего движется по строке рывками, останавливаясь на строчке 3—4 раза. Осознание текста происходит во время остановок. Число остановок зависит не только от опыта читателя, но и от трудности текста.

Опытный читатель схватывает слова по их общему виду. С помощью тахистоскопа установлено, что длинные и короткие знакомые слова опытный читатель читает почти с одинаковой скоростью. Но если встретится незнакомое слово, то он вынужден читать по слогам или даже по буквам, а иногда, вернувшись взором к началу слова, перечитать его снова. Хотя он не нуждается в слуховом анализаторе и предпочитает читать про себя, но трудное слово нередко прочитывает вслух (или хотя бы «проговаривает» без звука), так как для восприятия ему не хватает одного лишь зрительного анализатора.

Опытному читателю незачем читать вслух: тихое чтение протекает в 1,5—3 раза быстрее громкого, понимание текста оказывается даже выше, так как при тихом чтении есть возможность «пробежать» глазами текст намного вперед, вернуться к отдельным местам прочитанного, перечитать их (работать над читаемым текстом).

Чем же отличается процесс чтения у ребенка, начинающего обучаться грамоте?

1. «ПрАе__чтеш|Я» начинающего читателя охватывает всего лишь одну букву, чтобы ее «узнать», нередко он сравнивает ее с другими; прочтение буквы возбуждает в нем естественное желание произнести сразу же звук, но учитель требует произносить целый слог, следовательно, ему приходится прочесть как минимум еще одну букву, предыдущую удерживая в памяти, он должен слить два или три звука. И здесь для многих детей кроются немалые трудности. Ведь для прочтения слова недостаточно воспроизвести звуки, его составляющие. Процесс чтения протекает медленно, так как для прочтения слова нужно произвести столько актов восприятия и узнавания, сколько букв в слове, к тому же еще нужно слить звуки в слоги, а слоги — в слова.

2. Глазл^а|Ш|ающего лтеца нередко теряют строчку, так как ему приходится возвращаться, перечитывать буквы, слоги. Его взор еще не приучен двигаться строго параллельно строчкам. Эта трудность постепенно исчезает, по мере того как объем внимания школьника расширяется, и он воспринимает сразу целый слог или целое слово.

3. Начинающий читатель не всегда легко понимает смысл прочитанного. Огромное внимание уделяется технической стороне чтения, каждому элементарному действию, и к тому моменту, как сло-

¹ Есть читатели, «поле чтения» у которых значительно шире и охватывает сразу несколько строк, даже целый абзац. Немаловажную роль играет так называемое «боковое, или дополнительное, поле чтения»: читатель видит конец предложения, абзаца, страницы — ориентируется в предстоящем тексте.

во прочитано и произнесено, школьник не успевает его осознать. Понимание смысла отрывается от чтения, «узнавание» слова происходит не одновременно с его прочтением, а после., Школа уделяет огромное внимание сознательности чтения. Ее повышают картинки, вопросы и объяснения учителя, наглядные пособия; способствует осознанию чтение вслух: слуховой раздражитель поддерживает зрительное восприятие слова и помогает понять его смысл. И все же слабая сознательность чтения — одна из главных трудностей обучения грамоте.

4. ^ля_неопытного чтеца характерно угадывание слова либо по первому слогу, либо по картинке, либо по контексту. Однако попытки угадывать слова, хотя и приводят к ошибкам в чтении, свидетельствуют о том, что ученик стремится читать сознательно (догадки характерны и для опытного чтеца, но его догадки редко приводят к ошибкам). Ошибки, вызванные догадками, исправляются немедленным прочтением по слогам, звуко-буквенным анализом и синтезом.

/~ Наибольшей трудностью при обучении чтению считают трудность звукослияния: дети произносят отдельные звуки, а слога получить не могут. Необходимо рассмотреть физиологическую основу этой трудности.

Речевые органы (язык, губы, нёбо, нижняя челюсть, голосовые связки) при произнесении каждого звука, отдельно взятого, находятся в положении **экскурсии** (выхода из неподвижности), **выдержки** и **рекурсии** (покоя).

При произношении двух звуков слитно, в слого, рекурсия первого звука сливается с экскурсией второго. Следовательно, для преодоления трудностей звукослияния нужно, чтобы ребенок произносил второй звук, не допустив рекурсии по первому звуку; схематически это представляется так:



/ Основной и по существу единственный эффективный способ I преодоления трудности звукослияния — это слоговое чтение. Установка на слог как на единицу чтения может свести к минимуму трудность звукослияния.

Как видим, процесс чтения для первоклассника — это сложный, весьма трудный процесс, элементы которого не только очень слабо связываются между собой, но и несут в себе самостоятельные, собственные трудности. Их преодоление и слияние всех элементов в сложное действие требует больших волевых усилий и значительного объема внимания, его устойчивости.

/" Ключ к успеху в обучении — это развитие у ребенка таких (важнейших познавательных процессов, как **восприятие, память, мышление и речь.**

Такая организация учения, при которой каждый ученик включен в активную, в значительной степени — самостоятельную познавательную деятельность, разовьет быстроту и точность восприятия, устойчивость, длительность и широту внимания, объем и готовность памяти, гибкость, логичность и абстрактность мышления, сложность, богатство, разнообразие и правильность речи.

Развитие школьника возможно только в деятельности. «То, что мы называем организацией внимания ученика, — это прежде всего организация конкретных процессов его учебной деятельности¹.

/' В современной советской школе принят звуковой аналитико- (синтехи-аескнн метод обучения грамоте.

Специальные исследования и опыт показывают, что дети, приходящие в I класс, особенно из детского сада, по своему психическому развитию готовы и к восприятию отдельных звуков, и к анализу и синтезу как мыслительным действиям.

В период обучения грамоте огромное внимание уделяется развитию фонематического слуха, различать отдельные звуки в речевом потоке, выделить звуки из слов, из слогов. Учащиеся должны «узнавать» фонемы («основные звуки») не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты звучания фонемы. Школьники тренируются в разложении слов на звуки, в выделении звука из сочетаний с различными звуками и т. д.

Фонематический слух необходим не только для успешного обучения, но и для выработки орфографического навыка: в русском языке огромное количество орфограмм связано с необходимостью соотнести букву с фонемой в слабой позиции (русскую орфографию называют фонематической).

Развитие фонематического слуха требует также весьма развитого слухового аппарата. Поэтому в период обучения грамоте необходимо проводить различные слуховые упражнения (развитие слуховых восприятий).

Основой обучения и чтению и письму является речь самих детей, уровень ее развития к моменту поступления в школу.

Цисьмо — это сложное речевое действие. Звенья формироБ^аТТйТГТГЯвь7каТ!ис^ звучашего слова; слога-звуковой анализ его; дифференцировка выделенных в слове звуков, установление их последовательности; перекодирование звуковой формы слова в графическую (соотнесение звуков (фонем) с буквами (графемами); непосредственное двигательное воспроизведение на бумаге графического комплекса. Длительный опыт сформировал у грамотного взрослого человека навык, автоматизм письма. Взрослый редко обращает внимание на начертание и соединение букв, на орфографию, даже строчки он придерживается автоматически и переносит слова, почти не задумываясь над соблюдением правил. Его внимание сосредоточено на содержании и отчасти на стиле и пунктуации. Тем более он не задумывается над тем, как держать ручку, как положить бумагу и т. п. Положение рук и посадка у него давно установились. Иными словами, ему не приходится затрачивать сознательных усилий на техническую сторону письма.

Совершенно по-иному протекает процесс письма у первоклассника. Этот процесс распадается для него на множество самостоятельных действий. Он должен следить за собой, чтобы правильно держать ручку, положить тетрадь. Учась писать букву, школьник должен вспомнить ее форму, элементы, разместить ее на строчке в тетради, вспомнить, как будет двигаться ручка по строке. Если он пишет целое слово, он должен вспомнить, как соединяется одна буква с другой, и высчитать, поместится ли слово в строке. Он должен помнить, как следует сидеть, не приближая глаз к тетради. Ребенок еще не привык выполнять эти задачи, поэтому все названные действия требуют от него сознательных усилий. Это не только замедляет темп письма, но и утомляет ребенка особенно и физически. Когда первоклассник пишет, у него напрягается все тело, особенно мускулы кисти и предплечья. Этим обусловлена необходимость проведения в ходе урока специальных упражнений.

Понаблюдаем, как школьник пишет. Ручка движется по бумаге медленно, неуверенно, вздрагивает; написав букву, ученик отрывается и рассматривает ее, сравнивает с образцом, иногда подправляет. Движения руки нередко сопровождаются движениями головы или языка.

Проверяя тетради ученика, мы убедимся, что одна и та же буква написана в разных случаях по-разному. Это — следствие недостаточного умения, усталости. Повторное написание букв и слов для учащихся является не механическим процессом, а сознательной деятельностью. Учащийся пишет букву, вкладывая в свою работу много волевых усилий.

Задания

1. Выпишите основные понятия, встретившиеся в главе (грамота, обучение грамоте, методика обучения грамоте, чтение, письмо и др.), и попытайтесь их определить.

¹ *Очерки психологии детей / Под ред. А. Н. Леонтьева. — М., 1950. — С. 59.*

2. Подготовьте устное сообщение на тему «Русская графическая система и ее особенности».

3. Проанализируйте с точки зрения психологии и физиологии процесс чтения взрослого опытного теща. (На собственном примере.)

Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте (на исторических примерах)

Обучение грамоте — самая древняя отрасль методики родного языка. Его история сложна и поучительна. Самые выдающиеся педагоги прошлого: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. П. Вахтеров и многие другие — активно откликнулись на животрепещущие проблемы букваристики. Элементарная грамота, т. е. умение читать и писать, — это ключ к массовому образованию; но она веками была непреодолима для народных масс. Всего лишь столетие тому назад школьники зубрили буквы и «склады» в течение двух лет. Сегодня советская методика обучения грамоте решает такие задачи: как обучать чтению и письму детей 6-летнего возраста? Как ввести в традиционную методику игровые моменты, как игра будет постепенно перерастать в серьезную познавательную, учебную деятельность? Как сформировать навык чтения и письма, в то же время обеспечив высокий развивающий потенциал обучения? Как сделать процесс овладения грамотой интересным, занимательным, творческим, как превратить его в непрерывный ряд открытий для ученика? Как связать задачу формирования элементарных навыков чтения и письма с задачами подготовки к усвоению грамматики, орфографии, фонетики, не нарушив при этом требований доступности, систематичности и научности? Не снимается сегодня и такая задача, как дальнейшее сокращение времени, которое затрачивается на обучение грамоте.

Не утихают споры по методам обучения грамоте. Не успела затихнуть дискуссия в журнале «Советская педагогика» в 1963—1964 гг., как вновь разгорается спор вокруг букварей (журналы «Начальная школа» и «Советская педагогика», 1969—1974). Все это означает, что, как и сто лет назад, первоначальный этап обучения детей привлекает пристальное, горячее внимание учителей и ученых-педагогов. Обсуждение методов обучения грамоте, учебных комплексов для I класса, методических пособий для учителей продолжается и сегодня. В такой ситуации каждому учителю необходимо хорошо знать, как развивалась русская наука об обучении грамоте — букваристика.

Вплоть до конца XVIII в., в период господства в школьной практике догматических методов обучения¹, использовался так называемый буквослагательный метод, опирающийся на механи-

ческое заучивание букв, их названий, слогов и слов. Обучение начиналось с заучивания названий всех букв алфавита: *азь, буквы, глаголь, добро, еже... люди, мыслети* и т. д. Затем заучивались слоги: *буквы-азь — ба, глаголь-азь — га, азь-глаголь — аг, буквы-рицы-азь — бра* и т. п., всего более 400 слогов. Складывались слоги, не всегда реально существующие в языке, в отрыве от живой речи: шла как бы подготовка формального материала для чтения.

Лишь после этого начиналось чтение по слогам («по складам»): учащиеся, называя каждую букву ее полным названием, складывали слоги, а затем соединяли эти слоги в слова. Вот как читалось, например, слово *трава: твердо-рицы-азь — тра; веди-азь — ва: трава*. На все это затрачивалось не менее года. В XIX в. названия букв были упрощены (например, вместо «буквы» — «бе»), но суть методики осталась та же.

Завершалось обучение чтением «по верхам», т. е. целыми словами, без называния букв и слогов. На такое чтение затрачивался еще один год. К письму переходили лишь на третьем году обучения. Буквослагательный метод догматичен, направлен на механическую зубрежку. Хотя авторы лучших букварей пытались оживить обучение грамоте иллюстрациями и занимательными материалами (например, в «Букваре» Кариона Истомина, изданном в 1694 г., давались слова и картинки на каждую букву, а также нравоучительные стихи), обучение было мучительно, неинтересно и вполне оправдывало поговорку: «Корень ученья горек».

Существенным недостатком метода было то, что он не опирался на звуки, на звучащую речь, не требовал слитного чтения слога (напомним, что в системе русской графики действует слоговый принцип). Сложное название буквы затрудняло восприятие читаемого звука. Тексты, как правило, религиозно-нравственного содержания, были трудны для детского восприятия. Письмо было оторвано от чтения.

Потребности массового образования побуждали к поиску новых, более легких методов обучения грамоте, путей экономии времени, ускорения обучения. На смену буквослагательному методу приходят другие, главным образом звуковые методы, ориентированные на аналитическую, синтетическую и аналитико-синтетическую деятельность учащихся. Создатели новых методик стремились, во-первых, опереться на достижения лингвистической науки, в частности фонетики, во-вторых, обеспечить не просто облегченное и ускоренное обучение, но и придать ему сознательный, развивающий характер. В сущности, XIX век в букваристике явился ареной борьбы новых методов, рассчитанных на сознательное обучение,

(первая половина XIX в. и по настоящее время), характеризующийся стремлением к осознанному усвоению учебного материала; третий, начало которого относится к 60—70-м годам XX в., характеризуется поисками путей повышения познавательной активности самих учащихся. Для современного процесса обучения характерны поисковые, исследовательские, проблемные методы обучения.

¹ См.: Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения.— М., 1971. М. Н. Скаткин выделяет три этапа в развитии методов обучения: первый — догматический, на котором не требовалось понимания усваиваемых знаний (по крайней мере, на первых этапах обучения); второй — объяснительно-иллюстративный

с косными, механическими традициями буквослагательного метода¹.

В зависимости от того, какая единица языка берется как исходная при обучении элементарному чтению (буква, звук, слог, целое слово — идеограмма), и от того, какой вид деятельности учащихся (анализ, синтез) является ведущим, методы обучения грамоте могут быть классифицированы в соответствии со следующей таблицей:

По видам деятельности

Аналитические	Аналитико-синтетические	Синтетические
---------------	-------------------------	---------------

По исходным языковым единицам

Буквенные	Звуковые	Слоговые	Целых слов
-----------	----------	----------	------------

Уже знакомый нам буквослагательный метод — это ярко выраженный буквенный синтетический метод (заучивание букв, объединение их в слоги и затем в слова).

Наибольшее распространение получили и на Западе, и в России звуковые синтетические, аналитические и, наконец, аналитико-синтетические методы обучения грамоте. В новых звуковых методах значительная роль отводится самим детям: они выделяют звуки из слов, складывают из них слова, т. е. анализируют и синтезируют.

В 40-е годы XIX в. в России был популярен аналитический звуковой метод: на Западе его называли «методом Жакото», в России — «методом Золотова». Согласно этому методу, школьники делили предложение на слова, слова — на слоги, а слоги разлагали на звуки (в устном варианте) и на буквы (в варианте письменном). Как известно, такая работа проводится и в наши дни: с нее начинается обучение грамоте.

Однако и в этом аналитическом звуковом методе сказывались еще традиции догматического периода развития школы: заучивались слоги, начертания слов, сочетания букв; вследствие многократного чтения одних и тех же предложений они заучивались тоже. Звуковой анализ слова начинался после того, как дети зрительно запомнили начертание этого слова. Казалось бы, по звуковому методу следовало опираться в первую очередь на слуховую работу, развивать умение слышать звуки в произносимом слове (фонематический слух); но в методике Золотова преобладали зрительные упражнения.

Несмотря на недостатки, аналитический звуковой метод явился

¹ Выдающийся педагог XIX в. Н. А. Корф писал: «В большинстве школ, в которых обучают грамоте по буквослагательному методу, умение писать считается какой-то высшей наукой, в тайны которой посвящаются только немногие лучшие ученики... Из десяти читающих мальчиков только один пишет» (Корф Н. А. Русская начальная школа. — 2-е изд. — СПб., 1870. — С. 140).

значительным шагом вперед от догматической методики, результатом творческого поиска новых, более совершенных, обеспечивающих умственное развитие способов обучения грамоте.

Примером синтетического звукового метода может служить весьма распространенный в Западной Европе в XIX в. метод, созданный Г. Стефани (Германия). В России этот метод разрабатывал и пропагандировал Николай Александрович Корф (1834—1883). Метод Корфа, естественно, унаследовал многое от буквослагательного метода, однако самое существенное — «с чего начинать?» — было новым: обучение грамоте начиналось с изучения отдельных звуков, а затем — соответствующих букв. Когда накапливалось некоторое количество звуков и букв, начинались синтетические упражнения: дети сливали звуки в слоги, составляли из букв слоги и слова. Затем усваивались новые звуки и т. д. Чтение по этому методу — это называние ряда звуков, обозначаемых буквами (такое чтение в наше время называется **побуквенным**). Слог не являлся единицей чтения, и отсюда — трудности звукослияния, иногда совершенно непреодолимые.

Метод Н. А. Корфа был близок к буквослагательному — привычному массе учительства, и это не только обеспечивало ему широкое распространение в России, но и способствовало перерождению самого буквослагательного метода, так как даже приверженцы последнего стали вносить в привычную методику работу над звуками речи.

В 1872 г. вышла «Азбука» и в 1875 г. «Новая азбука» Льва Николаевича Толстого, составленные по «слуховому» методу. В трудах по истории букваристики метод Толстого обычно называют «слогослуховым», так как Л. Н. Толстой уделял очень большое внимание слоговой работе: разложению слогов на звуки, соединению звуков в слоги, чтению слогов, их произношению. Развивался речевой слух детей. Тексты были составлены так, что трудность читаемых слогов и слов нарастала постепенно. Так, вся первая часть «Азбуки» составлена из слов, не выходящих из двух слогов и шести букв.

Метод Л. Н. Толстого все-таки не был чисто слоговым: он должен был объединить, по замыслу автора, то лучшее, что было в различных направлениях методики обучения грамоте. Он ввел добуквенные упражнения в разложении слов на звуки, много внимания уделял слуховым восприятиям и артикуляционным упражнениям (речедвигательным); применил одновременное обучение письму — ввел печатание букв, слов и даже запись слов под диктовку с первых же уроков грамоты; добивался сознательного чтения: все тексты, составленные им самим, были не только доступны, но близки и интересны крестьянским детям.

Среди многочисленных букварей и азбук, появившихся в XIX в. (в основном в первой половине столетия), были и слоговые (рассчитанные на обучение по слоговому методу). Однако слоговые методы, применявшиеся в русской школе, строго говоря, не являлись чисто слоговыми: слог не становился с самого начала единицей чтения. Сначала учащиеся заучивали все буквы алфавита, за-

тем заучивали слоги из двух букв: *ба, ва, га...* — и читали слова, состоящие из таких слогов; из трех букв: *бра, вра* — и вновь читали слова, содержащие изученные слоги, и т. д. Звуковой анализ и синтез не проводился, письму начинали обучать лишь после овладения навыком чтения.

Усиленная слоговая работа, по сравнению с буквосложением, была шагом вперед, так как в ней имеют место слуховые и речедвигательные упражнения, само чтение становится ближе к естественному, слоговому чтению, элементарно соблюдается постепенность в нарастании трудности читаемого.

Однако слоговые методы в том виде, как они применялись в XIX в., были отягчены недостатками, унаследованными от буквослагательного метода: механическое зазубривание букв и огромного количества слогов, порой искусственных, бессмысленных (*взгра, взгру* и т. д.), сложение слов из заученных элементов. Тексты для чтения — это молитвы, заповеди, религиозно-нравственные поучения.

Положительное влияние слоговых методов на последующие, главным образом звуковые, состоит во введении слоговых таблиц и упражнений.

Тот факт, что в русской графике действует слоговой принцип (одна, отдельно взятая буква, как правило, не может быть правильно прочитана), казалось бы, говорит в пользу слогового метода обучения чтению. Однако исторический опыт русской школы показывает, что слоговое чтение успешнее осуществляется в рамках звукового метода (например, звукового аналитико-синтетического, применяемого в школе наших дней), чем при обучении по слоговому методу.

Поиски и споры к середине XIX в. привели большинство букваристов к выводу о том, что, во-первых, звуковые методы обладают преимуществами перед буквенными, так как более соответствуют звуковой природе речи; во-вторых, аналитическая работа (не один лишь синтез!) обеспечивает лучшее мыслительное развитие; в-третьих, невозможно далее мириться с отдельным обучением чтению и письму, а также с чтением непонятных детям текстов.

Естественно, что в такой обстановке не могли не появиться звуковые аналитико-синтетические методы. Именно звуковой аналитико-синтетический метод в различных его вариантах не только получил наибольшее распространение в России, но и выдержал проверку временем: он почти непрерывно служит школе уже более 100 лет и дает неплохие результаты.

В Западной Европе звуковой аналитико-синтетический метод разрабатывали в XIX в. Грезер, А. Дистверг, Фогель; в России он впервые введен Константином Дмитриевичем Ушинским (1824—1870); наиболее известные продолжатели дела К. Д. Ушинского, авторы букварей и руководств к ним — Д. И. Тихомиров (1844—1915), В. П. Вахтеров (1853—1924), В. А. Флеров (1860—1919), А. В. Янковская (1883—1964), С. П. Редозубов (1891—1957), А. И. Воскресенская (1892—1966).

«Родное слово» К. Д. Ушинского, куда входила и его «Азбука»,

а также «Руководство к преподаванию по «Родному слову», вышло в 1864 г. и приобрело широкую популярность и признание¹. Свой метод К. Д. Ушинский назвал методом письма-чтения. Он убедительно доказал, что нельзя отделять письмо от чтения. Он считал, что письмо, опирающееся на звуковой анализ, должно идти впереди чтения (отсюда и название метода). По «Азбуке» К- Д- Ушинского дети сначала знакомятся с рукописным шрифтом, и лишь через 10—15 уроков вводятся печатные буквы. Но и тогда новая буква, после изучения звука, дается сначала в письменном варианте.

К- Д- Ушинский в своей методике объединил анализ и синтез, ввел систему аналитических и синтетических упражнений со звуками, слогами и словами. В его системе анализ и синтез неразделимы.

Достоинством его методики было и то, что он опирался на живую речь. Обучение грамоте соединено с развитием речи («дара слова») учащихся. С первых же уроков дети работают с народными пословицами, с загадками; читаемые тексты доступны им. Для звукового анализа используются предложения и слова, взятые из речи самих учащихся.

Достоинством своей методики К. Д. Ушинский считал (и неоднократно подчеркивал) ее развивающий характер. И действительно, аналитико-синтетические упражнения, постоянное внимание к развитию речи, внимание к осознанному чтению, беседы, связь письма и чтения — все это создавало, последовательную систему развития мыслительных способностей школьников. Звуковой аналитико-синтетический метод, таким образом, представляет собой огромный шаг вперед на пути борьбы за массовость образования. В нем полностью преодолен догматизм буквослагательного метода. Если пользоваться периодизацией М. Н. Скаткина, то звуковой аналитико-синтетический метод может быть отнесен к методам объяснительно-иллюстративным, причем к лучшим из них, к тем, которые требуют высокой активности самих детей в процессе обучения. В нем заключены некоторые элементы исследовательского метода, который полное свое развитие получает лишь в наши дни.

Вся педагогическая система К. Д. Ушинского была направлена на всестороннее развитие ребенка, на развитие его мышления и речи, и разработанный им метод обучения грамоте был первым звеном его системы. Поэтому в рекомендациях К. Д. Ушинского огромное место принадлежит наблюдениям (как за окружающей жизнью, так и за явлениями языка, речи), беседам, рассказам самих учащихся. Учение в школе для ребенка начиналось не с зазубривания чуждых ему названий букв или незнакомых образцов печатных слов, а с анализа живой речи самих детей, с разложения знакомых, привычных слов на слоги и звуки. К. Д. Ушинский ввел в школьную практику десятки приемов звуковой работы, которые используются

«Родное слово» К. Д. Ушинского использовалось в школе почти полвека и выдержало более полутора десятков изданий.

и в наши дни, всем этим приемам дал психолого-педагогические обоснования.

Однако не все новшества, введенные им, удовлетворили его последователей и продолжателей.

В «Родном слове» К. Д. Ушинский отказался от алфавитного порядка изучения звуков и букв; сначала дети изучали восемь гласных, включая йотированные, затем согласные, причем мягкие согласные изучались вместе с твердыми.

Его последователи изменили этот порядок, руководствуясь стремлением расположить звуки по принципу постепенного нарастания трудности их выделения из слов. Так, йотированные *е, я, ё, ю* были перенесены на поздний этап; первоначально дети знакомились лишь с твердыми согласными; взрывные согласные изучались позднее, чем сонорные и «длительные», которые можно «тянуть».

В конце XIX в. Д. И. Тихомиров и В. П. Вахтеров ввели двухнедельные добукварные звуковые упражнения. Цель этих упражнений — развить слух детей, подготовить их к быстрому и легкому выделению отдельных звуков из речевого потока, научить разлагать его на элементы: на предложения, слова, слоги и звуки, а также синтезировать: соединять звуки в слоги, слоги в слова. В этот же период проводилась подготовка к письму: начертание элементов букв, орнаментов, контуров и пр. Позднее этот этап получил название добукварного периода и отдельными методистами либо сокращался до одной недели, либо продлевался до месяца.

В. П. Вахтеров и Д. И. Тихомиров отказались также от опережающего письма: дети усваивали сначала печатные буквы, а затем — письменные их варианты (принцип единства письма и чтения сохранился).

Как Д. И. Тихомиров, так и В. П. Вахтеров создали свои буквари. «Русский букварь» В. П. Вахтерова, вышедший в 1897 г., выдержал более 50 изданий, «Букварь» Д. и Е. Тихомировых — более 150 изданий.

В 1907 г. вышел «Новый русский букварь» В. А. Флерова (выдержал более 40 изданий). В нем была разработана строгая постепенность в изучении звуков и букв — от «легких» звуков к «трудным», по их артикуляции и возможности произносить звук отдельно, самостоятельно. Флеров рекомендовал «чтение по подобию»; усвоив чтение слога *ма*, ученик так же, т. е. «одним дыхательным толчком», должен читать слоги *мо, са* и т. п. В его букваре для усиления слоговой работы помещены слоговые таблицы. В. А. Флеров отрицал необходимость звукослияния, пытаясь ввести принципы «читай, как говоришь» и «читай, что видишь».

Таким образом, к 20-м годам XX в. звуковой аналитико-синтетический метод не только достиг высокого совершенства, но и был самым популярным, самым распространенным методом обучения грамоте в массовой школе.

Однако, несмотря на усовершенствование букварей и методи-

ки, все же самым трудным моментом в обучении детей грамоте оставался переход от звука (буквы) к слогу — трудность, которая имела место и в буквослагательном методе.

Попытку преодолеть эту трудность сделал в начале 20-х годов, уже в советской школе, И. Н. Шапошников. Его метод «живых звуков» исходил из того утверждения, что «отдельных звуков не существует, слог неразложим, звуки в словах совершенно непохожи один на другой — это совершенно различные звуки». Поэтому он отрицал работу с отдельными звуками и их слияние; он вернулся к «письму-чтению» К. Д. Ушинского, шел к чтению от понятого, живого текста. Он писал: «Мы исходим от живой речи, от понятий, образов и идем к выражению их в графической форме. Поэтому букварь как книжку, как те готовые слова, которые подлежат прочтению, мы принципиально отрицаем... Самый же алфавит дети усваивают... путем записывания с первых же уроков обучения своих мыслей, впечатлений, переживаний»¹. Каждый школьник должен был сам составлять свой рукописный букварь. Хотя метод Шапошникова был ориентирован на творчество детей, на высокую познавательную активность, он не получил широкого распространения, так как большинство учителей не умели работать, не опираясь на печатный букварь, на его страницу, на конкретные материалы и упражнения.

Трудности, не преодоленные в методике обучения грамоте, привели в начале 20-х годов к распространению другого, совершенно непривычного для русской школы метода целых слов. Последний имел широкое распространение в США и других англоязычных странах. Метод целых слов привлекал специалистов тем, что позволял, во-первых, сразу начинать чтение с осмысленных и ценных в воспитательном отношении текстов, избегая длительного периода чтения примитивных, малоинтересных, бедных по содержанию текстов; во-вторых, снимались трудности звукового метода, связанные со звукослиянием.

Согласно методу целых слов, единицей чтения с самого начала становится слово, его графическое изображение воспринимается как идеограмма и лишь впоследствии расчленяется на составляющие элементы — буквы. Дети за первые 2—3 месяца занятий запоминали зрительно, почти без анализа звукового и буквенного состава, до 150 слов. Они воспроизводили их графически, т. е. перерисовывали, читали по общему виду, угадывали по картинкам. Затем начинался буквенный анализ выученных слов: набранное из букв разрезной азбуки слово «раздвигалось», и дети усваивали буквы.

Метод целых слов применялся в советской школе 13 лет — с 1922 по 1935 г., уступив место испытанному, проверенному длительной практикой звуковому аналитико-синтетическому методу.

¹ Шапошников И. Н. Живые звуки: Методическое руководство для букварного обучения детей грамоте. — 4-е изд. — М., 1924. — С. 30.

Почему же метод целых слов, успешно применяемый в странах английского языка и поныне, не оправдал себя в русской школе?

Русское правописание фонематическое. Это означает, что фонема, независимо от варианта ее звучания, т. е. от сильной или слабой позиции, обозначается одной и той же графемой (буквой): *дом — домой, по траве — по улице* и т. п. Хотя в русском письме нередки отклонения от этого принципа (например, исторические чередования: *ухо — уши*), в целом принцип выдерживается в подавляющем большинстве орфограмм.

Постоянные упражнения в звуковом анализе и синтезе, проводимые по звуковому аналитико-синтетическому методу, постепенно, на практической основе вырабатывают у детей умение «слышать» фонему даже в слабой позиции на основе сопоставлений (*мороз — морозы*). Для русского языка, где так часты позиционные чередования, фонематический слух служит основой усвоения грамотного письма.

Метод же целых слов не обеспечивал развития фонематического слуха у учащихся, что отрицательно сказывалось на орфографической грамотности.

Огромным недостатком метода целых слов было и то, что его нельзя было отнести к числу развивающих мышление учащихся методов. Этот метод опирался на зрительную, механическую память и в этом смысле был сродни буквослагательному методу. На пути развития методов от догматических к исследовательским метод целых слов, безусловно, был шагом назад.

Таким образом, достоинства метода целых слов намного перекрылись его недостатками, и поэтому советская школа отказалась от него. В 1937 г. Наркомпросом РСФСР утверждены буквари А. В. Янковской и Н. М. Головина, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу. Эти буквари применялись до 1944 г. Затем создаются буквари под руководством С. П. Редозубова, А. В. Янковской («Букварь» АПН РСФСР); широко был распространен «Букварь» для сельской школы, составленный А. И. Воскресенской.

В этих букварях и в руководствах к ним не просто восстановлена дореволюционная методика К. Д. Ушинского, В. П. Вахте-рова, В. А. Флерова и др., но и внесено много нового: в соответствии с достижениями современной фонетики уточнен порядок изучения звуков и букв, их сочетаний, слогов; в соответствии с психологией чтения, разработанной Т. Г. Егоровым, выделены четыре ступени формирования навыка чтения; приемы аналитико-синтетической работы согласованы с особенностями изучаемых звуков и слогов и пр.

Советские буквари 40—50-х годов, составленные по звуковому аналитико-синтетическому методу, явились значительным шагом вперед в развитии букваристики, обеспечивая овладение детьми навыком чтения за сравнительно короткий срок — три месяца с небольшим. Одновременно с навыком элементарного чтения дети

развивают свою речь и мышление, учатся писать, получают пропедевтические сведения по грамматике и орфографии.

В дискуссии 1964 г. (журнал «Советская педагогика») приняли участие такие известные педагоги, как А. В. Янковская, П. А. Грушников, Л. К. Назарова, В. М. Чистяков и др. Дискуссия показала активность творческой мысли в области русской букваристики. Стало очевидно, что современный звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте уже не воспринимается как единственно возможный. В разных республиках и областях страны появляются новые методики, существенно отличающиеся от названной выше. Так, в Белоруссии получил широкое распространение так называемый метод Ильюкевича¹ (по имени учителя — автора методики). Научную разработку этого метода осуществил А. Ф. Шанько, назвавший его «звукослоговым аналитико-синтетическим методом обучения грамоте»¹. Много своеобразного в методику обучения грамоте внесено на Украине, в Грузии. Оригинальную², близкую к слоговой, методику предложила О. П. Лемени-Македон² (Ростов-на-Дону). Быстрыми темпами растет интерес педагогической общественности к методикам обучения детей грамоте в детском саду и особенно в семье. Пристальное внимание обращается на способы самообучения детей в семьях, где есть старшие школьники или где царит всеобщий интерес к книге, к чтению, к науке, технике, культуре, где много книг, журналов и газет. Замечено, что такое самообучение проходит не по аналитико-синтетической звуковой методике (которая требует, в ее современном виде, руководства со стороны учителя или родителей), а иными путями: на основе чтения выученных ранее наизусть стихотворений — методом «открытия» букв и звуков; с помощью различных буквенных игр, например кубиков или буквенного лото; по картинным азбукам и т. д. Следует отметить, что самообучение чтению в семье (реже — в детском саду) в подавляющем большинстве случаев протекает при огромном познавательном и эмоциональном подъеме у ребенка; он увлечен, он чувствует себя первооткрывателем, он испытывает счастье, близкое к тому, что переживает ученый-исследователь в минуты успеха. Методика самообучения потому привлекает внимание педагогов, что она, безусловно, соответствует современным требованиям познавательной активности учащихся в учебном процессе.

Последние 20—25 лет — это время плодотворных поисков в области методики обучения грамоте. Так, в 1966 г. в школах принят букварь, составленный под руководством Л. К. Назаровой, а также введено пособие «Спутник букваря» для детей, уже научившихся читать. Этот букварь использовался в школе до конца 70-х годов.

¹ Ш а н ь к о А. Ф. Некоторые особенности нового метода обучения грамоте // Начальная школа. — 1967. — № 7.

² См.: Л е м е н и - М а к е д о н О. П. Не пора ли изменить методику обучения грамоте? // Советская педагогика. — 1964. — № 1.

В 60-е годы дважды издавался экспериментальный «Букварь» психолога Д. Б. Эльконина. Автор выделяет три этапа обучения: первый, подготовительный этап — формирование общей ориентировки в фонемной системе языка; второй этап — освоение системы гласных фонем и формирование ориентации на гласные буквы при чтении; третий этап — освоение системы согласных и формирование основного механизма чтения, т. е. «воссоздание звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели».

В 1971 г. вышел типографский вариант «Букваря» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина и А. Ф. Шанько (с 1981 г. этот букварь стал стабильным, на его основе создана «Азбука» для обучения детей шестилетнего возраста). С этого времени центром дискуссий и обсуждений становится этот подлинно новаторский букварь.

В «Букваре» В. Г. Горецкого и др., во-первых, применен принцип частотности звуков и букв (на основе современных данных по статистике речи). Это позволяет на первых же уроках использовать значительное число слов, доступных для чтения, что имеет большое значение для воспитательной работы и для развития познавательных интересов учащихся.

Во-вторых, введена оригинальная система слоговой работы. За основу чтения берется открытый слог типа СГ (согласный и гласный), что соответствует закону открытых слогов в русском языке и облегчает овладение навыком чтения.

В-третьих, авторы нового «Букваря» предусмотрели одновременное чтение слов с твердыми и мягкими согласными.

В-четвертых, в «Букваре» введено практическое знакомство с целым рядом явлений языка: с многозначностью слов, с омографами и омофонами, с парами звонких и глухих согласных, с простейшими случаями словообразования, с суффиксами субъективной оценки, с некоторыми формами морфологического словоизменения, с элементами орфографии. Как видим, родилось много нового в методике обучения грамоте.

Задания

1. Составьте схему, отражающую исторический путь развития методов обучения грамоте в русской школе, в соответствии с периодизацией совершенствования процесса обучения по М. Н. Скаткину.

2. Дайте оценку основных методов обучения грамоте (буквослагательного, звуковых, целых слов) с позиций современных требований повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся.

3. Составьте план анализа букваря и проанализируйте по этому плану два букваря: современный и один из старых букварей (например, «Азбуку» К. Д. Ушинского).

4. Подготовьте устное сообщение на тему «Русские буквари второй- половины XIX в.».

¹ Эльконин Д. Б. Как учить детей читать.— М., 1976.— С. 20.

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте в его современном виде

Со времен К. Д. Ушинского звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте прошел сложный, путь развития. Значительные усовершенствования внесены в него современной жизнью.

Поэтому в данной главе сначала будут отмечены те черты метода, которые сложились традиционно, а затем те, которые сформировались сравнительно недавно или находятся в процессе формирования. Затем будет показано, как эти черты, или принципы, преломляются в современной букваристике и в школьной практике.

Традиционные принципы метода:

а) с точки зрения целей формирования личности: обучение грамоте по аналитико-синтетическому методу носит воспитывающий и развивающий характер, обеспечивает умственное развитие через систему аналитико-синтетических упражнений, через речевые упражнения, оно опирается на систему наблюдений природы и окружающей жизни, на жизненный опыт самих учащихся, требует высокого уровня сознательности чтения и других видов учебного труда учащихся;

б) с точки зрения психолого-лингвистической: во-первых, обучение грамоте опирается на живую речь учащихся, на уже имеющийся речевой навык, на образцовые тексты, включает в себя систему развития речи самих детей;

во-вторых, за основу аналитической и синтетической работы берется звук (буква вводится как обозначение звука после знакомства со звуком); отсюда — огромное внимание к выделению звуков, звуковому анализу и синтезу, артикулированию звуков, развитию речевого слуха;

в-третьих, в качестве единицы чтения берется слог (слоговой, или позиционный, принцип чтения как следствие аналогичного принципа русской графики); отсюда — внимание к слоговой работе: чтение слогов, их произношение, использование слоговых таблиц и т. п.;

в) с точки зрения организационной: устанавливается определенная последовательность изучения звуков и букв (в «Букваре» и «Азбуке» В. Г. Горецкого и др.— по частотному принципу); выделяются добукварный (подготовительный) и букварный (основной) периоды обучения; письмо не отрывается от чтения, а идет параллельно с ним (у К. Д. Ушинского оно предшествовало чтению, в современной школе — следует за чтением).

Черты и принципы метода, которые сформировались сравнительно недавно или же находятся в процессе становления:

а) с точки зрения организации учебного процесса: дифферен-

цированный и индивидуализированный подход¹ к учащимся в процессе обучения грамоте, что связано со значительными различиями и в общем развитии и в готовности к чтению и письму у детей, поступающих в I класс;

б) с точки зрения перспектив обучения: систематическое введение пропедевтических элементов грамматики, словообразования, орфографии, лексикологии без теоретических сведений — на практической основе;

в) с точки зрения психолого-лингвистической: не только выделение звуков, установление их количества и последовательности, но и определение связей между ними: вводится слого-звуковой анализ слова;

г) с точки зрения методов обучения: введение элементов моделирования — модели слогов, слов, предложений и др.;

д) с точки зрения задач воспитания: воспитательные задачи включаются в систему работы по букварю.

Воспитывающая функция уроков обучения грамоте Букварь («Азбука») дает немало познавательного материала, который приобщает детей к жизни нашей страны, нашего народа, и это служит основой всей системы воспитательной работы.

Целый круг общественно-политических понятий дети получают на уроках: на первых страницах букваря — Красная площадь, Кремль, Мавзолей В. И. Ленина. Есть рассказ и стихотворение о Владимире Ильиче и его портрет. Есть материал о дружбе народов, о покорителях космоса...

Материал букваря знакомит учащихся с жизнью детей и взрослых в Советской стране, с трудом в семье, в сельском хозяйстве, на транспорте, на стройке. Букварь и книги для дополнительного чтения дают детям богатейший материал о природе нашей Родины. Привить любовь к родной природе, к родному городу, селу — это значительный шаг к формированию патриотизма. С первых дней в школе дети чувствуют атмосферу уважения к труду и людям труда, заботы о людях. Чтение стихотворений и рассказов перемежается беседами по картинкам, наблюдениями, участием детей в посильном труде.

Букварь («Азбука») знакомит детей с русскими писателями-классиками и некоторыми, особенно близкими детям, советскими современными писателями, закладывая основу системы литературного развития детей.

Нравственным, идейно-политическим, трудовым, эстетическим воспитанием не исчерпываются задачи обучения грамоте. Очень важно прививать детям любовь к родному русскому языку, гордость тем, что они его изучают, стремление овладеть русским языком

¹ Дифференцированный подход предполагает групповую работу на уроке и вне его (см. с. 56—57), индивидуализированный — специальную работу с отдельными учащимися преимущественно вне урока.

в совершенстве, научиться и читать, и писать, и свободно выражать свои мысли в устной форме.

Уроки обучения грамоте должны содействовать воспитанию чувства товарищества и коллективизма, активности, дисциплинированности, воли и других важнейших свойств личности.

Шестилетний ребенок^
готовности детей к обучению грамоте В сравнении с семилетними детьми, шестилетки обладают следующими существенными особенностями своего психического развития: а) их мышление образно, действительно, поэтому обучение детей в этом возрасте должно строиться на предметной деятельности; б) речь детей развита лишь в сфере общения, она ситуативна, шло развит монолог, тематические группы лексик

ограничиваются в основном бытовой сферой, играми, отчасти — окружающей природой; пр_едложения преимущественно простые, их размер — в среднем; 4—6 слов; словарь шестилетнего ребенка — от 2,5 до 7 тысяч слов; связная речь (текст) контаминированная, т. е. слабо выражены функциональные типы текста;

в) восприятие речи: устойчивое внимание в начале учебного года в пределах 1—2 минут, восприятие нуждается в зрительном и действенном подкреплении, а также в использовании доступной лексики и синтаксических конструкций, свободных от осложняющих предложение структур; речь учителя должна быть нетороплива, выразительна и отчетлива;

г) уровень интереса к учению высокий, но неустойчивый вследствие быстрой утомляемости; нуждаются в мотивации учебной деятельности и в занимательных игровых методиках обучения; очень важно осознание результатов учения;

д) необходимость сокращенных по времени уроков (35 минут), а также пауз во время урока — физкультминуток, смены видов деятельности, устной и письменной работы и пр.;

е) очень велики индивидуальные особенности развития детей, поэтому важна индивидуальная работа, подтягивание работающих медленно и отстающих.

Для правильной организации обучения грамоте необходимо предварительное изучение уровня языковой готовности к обучению. Изучение проводится в августе или еще раньше — весной, при посещении учителем детского сада и семей будущих первоклассников. Знакомство происходит в живой беседе, детям задаются вопросы, предлагается рассказать о чем-нибудь интересном, выясняется их общий кругозор. Для учета результатов знакомства можно рекомендовать следующую схему:

Умение читать: читает целыми словами; читает по слогам (аналитическое чтение); читает по буквам (неправильный способ чтения); знает не менее половины букв, но не читает; знает менее половины букв; знает лишь отдельные буквы.

Умение писать: умеет писать все буквы, пишет слова (печатными или письменными буквами); вычленяет в письменной

букве ее части — элементы; называет их; изображает букву на бумаге по элементам, не нарушая последовательности начертания, количества, формы и пространственного положения их; умеет писать лишь некоторые буквы; не умеет писать вовсе.

Готовность к звуковому анализу: правильно угадывает ударный слог (или звук); делит слова на слоги; выделяет звук в слове или в слоге; правильно произносит все звуки вне слова (указать дефекты произношения, если они есть); громкость речи, дикция.

Устная связная речь:

а) чтение стихотворений наизусть: знает не менее трех стихотворений, охотно их читает; знает 1—2 стихотворения, читать стесняется; стихов наизусть не знает;

б) рассказывание сказок: умеет рассказывать одну или несколько сказок; пытается рассказать, но неудачно; не умеет и не пытается рассказать (учитель, обследующий детей, указывает логические, композиционные и речевые ошибки, допущенные ими);

в) рассказы по картинке: связный рассказ — более 20 слов, правильное построение предложений; от 10 до 20 слов, правильное построение предложений; связный ответ до 10 слов; односложный ответ из 2—4 слов.

Активность детей: сами изъявляют желание рассказать что-либо, обращаются с вопросами; отвечают на заданный вопрос — подробно, сложным ответом или односложно.

Синтаксис речи: размер предложений; четкость построения предложения; простые предложения и сложные; полные предложения и неполные, эллиптические; характерные ошибки в построении предложений и в связях между ними.

Лексика: богатство лексики, разнообразие употребляемых слов; есть ли неоправданные повторы слов; точность, правильность употребления слов, типичные недочеты словоупотребления.

Все собранные сведения фиксируются в двух вариантах: о каждом учащемся отдельно, что необходимо для индивидуального или дифференцированного подхода в обучении, и обо всем классе в целом, с целью получения «усредненных» характеристик. Последние необходимы для выбора методики общеклассной работы на уроке.

Обучение грамоте при обучении детей с семи лет продолжается три с половиной месяца; при обучении с шести лет срок обучения грамоте про-

Процесс обучения грамоте.

Подготовительный период Девается до середины апреля, т. е. до семи с половиной месяцев, это — временная мера, связанная с трудностями обучения детей-шестилеток.

Процесс обучения грамоте по «Азбуке» («Букварю») В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько разделяется на два пе-

риода: подготовительный и основной (по другим системам выделялся также послебукварный период).

Подготовительный период продолжается: по «Букварю» В. Г. Горецкого и др. более двух недель (по 14 уроков чтения и письма), по «Азбуке» для шестилетних детей — около шести недель (или 54 урока: подготовительные работы, развитие речи, чтение и письмо) . *

Основные задачи подготовительного периода: приобщение детей к учебной деятельности, приучение к требованиям школы; усвоение звуков в результате анализа звучащей речи, подготовка к чтению и письму, развитие речи учащихся — обогащение словаря, составление предложений, рассказов. —'

В подготовительном периоде выделяются две ступени: на первой, безбуквенной, дети овладевают такими представлениями и терминами, как речь, предложение, слово, слог, ударение, звук, гласный, согласный, буква, слияние согласного с гласным. Начинается простейшее моделирование: с помощью схем дети обучаются анализировать и строить предложения, слова, слоги.

Происходит знакомство с первой учебной книгой — «Азбукой» («Букварем»), со средствами письма; проводятся первые упражнения, тренирующие руку для письма; в результате аналитико-синтетических слого-звуковых упражнений развивается речевой слух учащихся. Последнему требованию придается особенно большое значение: к началу чтения дети должны быть подготовлены слоговым и звуковым анализом и синтезом, у них должны быть сформированы представления о звуковой природе речи, о звуковом строе языка.

Успех подготовительного периода, его безбуквенной ступени становится возможным в результате дошкольной подготовки детей — в детском саду и в семье. Как известно, в старших группах детского сада проводится не только развитие речи, но и простейшая звуко-аналитическая работа. Преемственность между детским садом и школой — это один из острых вопросов развития системы воспитания и образования детей. Решаться они, несомненно, должны комплексно: не только в плане подготовки к обучению грамоте, а в широком плане формирования личности ребенка.

Тематика уроков подготовки к чтению по «Азбуке» для шестилетних детей на безбуквенной ступени: «Азбука» — первая учебная книга по родной речи»; «Речь (устная и письменная)»; «Предложение»; «Слово», «Предложение и слово»; «Слог, ударение»; «Звуки речи», «Звуки в словах, гласные и согласные звуки». Каждый пятый урок — повторение и обобщение; еженедельно — 17—18 минут внеклассное чтение (из 35-минутного урока)².

¹ См.: Горецкий В. Г. и др.. Обучение чтению и письму по «Азбуке» и «Прописи» // Начальная школа.— 1984.— № 9.— С. 25—42.

² 35-минутные уроки проводятся в подготовительный период при обучении детей с 7 лет и в течение всего периода обучения грамоте — для шестилеток.

Задана письма в подготовительный период: знакомство с правилами посадки за партой, с письменными принадлежностями и правилами их использования, с разлиновкой тетради, с «Прописями», формирование понятий о рабочей и нерабочей строке, о вертикальном (снизу вверх, сверху вниз) и горизонтальном (слева направо, справа налево) направлении. Изучение основных элементов письменного шрифта: прямая линия, линия с закруглением с одной стороны; линия с закруглением с двух сторон; линия с петлей; линия с овалом до середины строки; плавная линия, начинающаяся с закругления снизу; овал, полуовал.

Тематика уроков по письму на этой же ступени: «Знакомство с «Прописью» и разлиновкой на ее страницах»; «Строка и междустрочное пространство»; «Письмо прямых линий (сверху вниз и слева направо)»; «Прямая наклонная короткая линия»; «Длинная наклонная линия»; «Прямая линия с закруглением»; «Линии с закруглением внизу и вверху»; «Длинная линия с петлей»; «Овал»; «Правый и левый полуовалы»; «Прямая линия с овалом до полстроки»; «Плавно наклонные линии, начинающиеся с закругления внизу».

На второй ступени подготовительного периода изучаются гласные звуки [а], [о], [и], [ы], [у] и буквы *А а, О о, И и, ы* и *У у*. Темы уроков чтения на этой ступени: «Гласный звук [а], буквы *А* и *а*»; то же — на темы звуков [о], [и], [ы], [у]. Темы уроков письма: «Строчная письменная буква *а* (2 урока)», то же по другим буквам (заглавная буква *А* пишется позже).

Знакомство с пятью важнейшими гласными звуками и соответствующими буквами обеспечивает ориентировку на гласные при обучении чтению. С буквой *Э* дети познакомятся позже, поскольку она не частотна, с йотированными гласными *е, я, ё, ю* также на более позднем этапе, так как эти буквы обозначают гласные звуки в особых условиях.

Виды работ учащихся в подготовительный период:

Речь. Предложение. Ответы на вопросы учителя по картинкам; составление предложений. Ответы на вопрос «Что это?» по предметным картинкам: Составление предложений по серии картинок. Подсчет предложений. Подсчет слов в предложениях. Рассказывание: по восприятию, по памяти, по картинке; пересказ (на основе умений, полученных в детском саду).

Слово. Введение в активный словарный запас первоклассников слов: *Родина, Москва, столица, Кремль, Мавзолей В. И. Ленина*. Распределение слов по тематическим группам: учебные предметы (принадлежности); игрушки; инструменты; цветы, грибы; птицы; овощи; одежда; посуда; мебель и т. п. Выделение слова из предложения.

Чтение. Чтение учителем художественных произведений, доступных пониманию детей. Беседа по прочитанному. Чтение стихов, заученных детьми до школы. Инсценирование сказок.

Грамматика и фонетика. Выделение предложений из речевого потока, составление предложений. Выделение слов в предложении. Деление слова на слоги¹, выделение ударного слога. Выделение звуков: первый звук в слове и т. д.; из каких звуков состоит слог. Произнесение отдельно связных гласных и согласных звуков, слияние гласных с согласными, произнесение слогов.

В подготовительном периоде дети включаются в относительно новую для них деятельность: если в дошкольный период превалировала игровая деятельность, то в школе преобладает учебная работа — организованный умственный труд, требующий устойчивого внимания, значительных волевых усилий, умения контролировать себя. Новый характер деятельности создает для детей значительные трудности, и для их ослабления очень важно так строить учебный час, чтобы, во-первых, каждые 10—12 минут менялись виды деятельности, во-вторых, работа протекала активно, умственный труд чередовался с физическими упражнениями.

На уроках предусматриваются занимательные и игровые моменты: отгадывание загадок, рассказывание сказок, их инсценирование, творческое свободное рисование на сюжет сказки, рассказы учащихся, чтение стихов наизусть; вводятся элементы соревнования («Кто первый?», «Чей рассказ лучше?», «Кто правильно назовет?» и т. п.).

В подготовительный период дети приучаются слушать и точно выполнять указания учителя, привыкают соблюдать правила для учащихся, слушая ответы своих товарищей, замечать их ошибки. Они учатся громко, отчетливо, связно (не односложно) отвечать на вопросы учителя, активно участвовать в общеклассной работе.

Подготовленные в общем речевом развитии и в специальной языковой работе, дети переходят к основному периоду обучения грамоте, на котором усваивают все звуки и буквы, учатся читать и писать.

Основной период обучения грамоте Основной период обучения грамоте продолжается до середины апреля, т. е. около шести месяцев при обучении шестилетних детей. Он характеризуется постепенным усложнением материала, увеличением объема читаемых текстов, повышением уровня сформированности навыка чтения и письма, углублением анализа содержания прочитанного.

Граница между подготовительным и основным периодами — переход к согласным звукам и буквам. Напомним, что расположение звуков (букв) в «Букваре» и «Азбуке» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько **Ч а с т о т н о е**: звуки и буквы расположены

¹ Слова для анализа подбираются таким образом, чтобы написание не расходилось с произношением.

² Здесь и далее анализируется «Азбука» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько издания 1986 г.

по их частоте употребления в языке, в словах; при этом, естественно, учитываются и трудности усвоения, артикулирования звуков. Звуки (буквы) расположены в следующей последовательности: *А, О, И, Ы, У* — подготовительный период (самые частотные и легко артикулируемые гласные); основной период: *Н, С, К, Т, Л, Р, В, Е, П, М, З, Б, Д, Я, Г, Ч, Ъ, Ш, Ж, Е, И, Х, Ю, Ц, Э, Щ, Ф, Ь* (разделительный), *Ъ*. Все согласные, образующие пары по твердости-мягкости, изучаются одновременно. Все йотированные буквы изучаются сразу в обоих своих значениях: как /э, /о, /у, /а и как э, о, у, а после мягких согласных.

Частотное расположение звуков и букв позволяет быстро увеличивать число слов для чтения, письма, звуко-слогового анализа и синтеза. Так, изучив всего 10 согласных, дети уже могут читать текст объемом в 50 слов. •

Одновременное изучение твердых и мягких согласных также увеличивает возможности чтения, анализа и синтеза слов. Опыт показал, что одновременное введение твердых и мягких согласных не затрудняет учащихся и повышает уровень интереса в обучении.

Для формирования у учащихся понимания системы звуков и букв используется специальная таблица (так называемая «лента букв»). Впервые дети знакомятся с таблицей после изучения буквы *а* («Азбука», с. 29). Каждый урок закрепления изученной буквы заканчивается работой по «ленте букв». Она используется и на уроках повторения и обобщения. Например, ученики повторяют гласные, обозначающие твердость согласных (расположены в верхнем ряду таблицы), и гласные, обозначающие мягкость согласных (в нижнем ряду таблицы); согласные, парные по звонкости-глухости (расположены в нижнем и верхнем ряду таблицы, параллельно).

Так выглядит таблица после изучения семи гласных и указанных в ней согласных

а	о	у	ы		н	м	л	р		б	в	г	д		з				
я			и	е						п		к	т		с			ч	

Соблюдается принцип последовательности, преемственности и частотности также в работе со слогами: от слога, равного одному гласному звуку типа *А* или *И*, к сочетанию двух гласных *АУ* (так дети кричат в лесу), к открытому слогу типа *НА, НО, НИ, НЫ, НУ*, к слогу типа *АН* и типа *КОТ, ТУТ* (слоги этого типа расчленяются на открытый слог *СГ* и согласный: *ко\т, ту\т*). Слоги со стечением согласных тоже разделяются: *Мо\к\к\ва, с\ло\во, а\с\т\па, ба\р\су\к*. К каждому согласному звуку по мере их изучения даются таблицы слогов: *ба, бо, бу, бе, би, бы; ша, шу, ше, шё, ши*.

Постепенное усложнение слогового состава читаемых слов: *Ни-на,*

Ан-то-н, ни-т-ка, ку-с-ты, ис-ка-ла, ра-с-к-ра-си-ла, т-ра-к-то-ри-с-т, ко-р-зи-н-ка и пр.

Тематическое разнообразие читаемых текстов: дети, их игры, труд, учение, школа, самообслуживание в школе и дома, физкультура и спорт; труд взрослых на заводе, на транспорте, в сельской местности, в поле; советские воины, пограничники, наша Родина — Страна Советов, В. И. Ленин, Москва, Красная площадь, дружная семья народов СССР; природа нашей Родины — лес, река, мир животных; правила уличного движения; искусство — музыка, стихи; магазин, метро, космос, праздники и т. п. — имеет большое воспитательное значение и дает основу для обогащения словаря, для бесед и рассказов, творческой работы — для развития речи детей.

Отличительной чертой современного «Букваря» и «Азбуки» по сравнению с предшествовавшими является то, что-это литература Н-ые...букварь и азбука. В них представлены имена классиков русской и советской литературы: А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, В. В. Маяковский, Б. С. Житков, К- И. Чуковский, В. В. Бианки, С. Я- Маршак, М. М. Пришвин, А. Л. Барто (даны краткие сведения о писателях и отрывки из их произведений в подлинниках, а не в пересказах или с адаптацией). Широко представлен в «Азбуке» фольклор: пословицы, поговорки, загадки, шутки, сказки. Первоклассники знакомятся с разнообразными литературными жанрами: прозой и стихами, с рассказами-повествованиями и с описаниями, с диалогами, с различными стихотворными размерами. В «Азбуке» много юмора, это интересная и веселая книга, она развивает детей, возбуждает их познавательные интересы.

К концу «Азбуки» тексты достигают 200 слов, содержат диалоги, сложносочиненные и сложноподчиненные, вопросительные и восклицательные предложения; встречаются сложные бессоюзные предложения, вводные предложения, приложения. Все это усваивается практически, без правил, учащиеся получают образцы родной р°чиг.

СТематика уроков.в в основном периоде обучения грамоте определя^тс!Гттзуч"аёмыми звуками, буквами, словами; например, темы первых уроков основного периода: «Звуки [н] и [н'], буквы *Н* и *н*» (5 уроков на букву *Н*). Одновременно проходят уроки письма на темы «Строчная буква *н*» (2 урока), «Прописная буква *Я*». Следующая тема — «Звуки [с], [с'], буквы *С, с*»: 5 уроков чтения, 4 урока письма, причем последние уроки и чтения и письма — закрепление, обобщение, повторение.

Еженедельно на уроке закрепления и повторения выделяется до 20 минут для внеклассного чтения, которое проводится в этот период по книге «Учимся любить книгу» Н. Н. Светловской.

^Основныe задачи основного периода: изучить все буквы, научить детей правильно соотносить звуКИ И оуквы, усвоить сочетания букв, практически усвоить правила графики; вооружить детей умением плавного слогового с переходом на целые слова чтением; развивать

интерес к чтению, к литературе; развивать речь и мышление; осуществлять целенаправленное идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание учащихся.

Основные виды работы на уроках чтения, на которых дается новый материал: выделение нового и изучаемого звука в ходе слоگو-звукового анализа из разных позиций звука в слове: в начале, в середине, в конце; если это согласный — его твердый и мягкий варианты; если гласный — ударяемый и безударный варианты. Слова для выделения нового звука подбираются самими учащимися, берутся из предложений, которые они составляют на основе картинок. При выделении звука происходит опора на схему-

модель слова, например: *сц-к* | |. Упражнения в слу-

шании звуков, в их произнесении, артикулировании. Знакомство с буквами — строчными и прописными. Чтение слогов. Чтение слов — сначала с доски, затем по странице «Азбуки». Составление из разрезных слогов и букв на наборном полотне слов, словосочетаний, предложений, работа над значениями слов. Чтение и разбор текста, повторное перечитывание, соотнесение текста и иллюстрации. Развитие речи: обогащение словаря, составление словосочетаний, предложений, связных рассказов. Обобщение: включение новой буквы в таблицу, отнесение нового звука к гласным или согласным, сравнение новой буквы с уже известными ранее и пр.

На уроках закрепления — те же виды работ, кроме выделения нового звука, знакомства с буквой и пр., а также работа с дополнительными словами и текстами; больше внимания уделяется чтению и разбору текста, работе на наборном полотне, работе с иллюстрациями и развитию речи, больше игр и занимательных материалов; много внимания — повторению ранее изученных звуков и букв. Используется также дополнительное пособие «Читаем сами».

Слова, которые впервые встречаются, даны на странице «Азбуки» с особыми пометами: вертикальная линия отделяет открытый, полный слог; пунктирные вертикальные линии отделяют отдельные согласные:

со\к ко\ни ки\но о\ку\ни о\к\но ки\о\с\к.

Эти пометы помогают чтению: открытый слог читается на основе слоговой работы — составления слогов с каждым новым изученным согласным, а одиночные согласные, не составляющие слога, прочитываются поодиночке; затем произносится слово целиком.

Новые слова даются также со знаком ударения, что помогает чтению, его плавности и переходу от слогового чтения к синтетическому (к чтению словами).

Слова с дополнительными пометами рекомендуется «печатать» крупно на доске, предлагать для чтения детям, замедленно овладевающим процессом чтения. Их читают шепотом, составляют из карт разрезной азбуки.

По сюжетным картинкам дети с помощью учителя, по его вопросам составляют рассказы, выделяют в них предложения, анализируют их.

Очень велика роль наборного полотна, на котором составляются новые слоги, слова, и «печатания» новых слов в тетрадях и на доске. Чем шире, разнообразнее печатный материал для чтения, тем оно протекает сознательнее, интереснее, тем эффективнее формируется навык.

На первом этапе важно научить детей следить за строкой, не терять ее, не терять также очередных букв при чтении слова, самих слов в столбике. Для этого служит закладка и указка — полезные пособия на начальных этапах обучения грамоте.

Умение следить за читаемой строкой достигается также требованием к классу поправлять ошибки товарищей. Первоклассники ревностно выполняют это требование, таким образом мобилизуют свое внимание на уроке, во время чтения.

Очень важно, чтобы чтение с самых первых шагов было вполне сознательным. С помощью вопросов проверяется понимание прочитанного. Этой же цели служат беседы — как подготовительные, проводимые до чтения, так и по прочитанному тексту. Где возможно, следует создавать проблемные ситуации, вызывающие у детей потребность что-то прочесть. Такую ситуацию может создать загадка, отгадку которой дети должны прочесть в букваре или на наборном полотне. Такую же цель преследует предварительная беседа, из которой вытекает вопрос, например: «Куда летит ракета с космонавтами?» (на наборном полотне: «На Луну») и т. п. Подобные подготовленные ситуации обеспечивают высшую сознательность чтения и в то же время осмысливают учебный труд в глазах детей, заинтересовывают их.

Сознательность чтения неотрывна от выразительности. Однако на первых ступенях аналитического чтения выразительность невозможна, так как дети не могут в достаточной степени выделить ударные слоги, не могут передать интонацию законченности, интонацию вопроса и т. п., а во многих случаях не могут даже орфоэпически правильно передать то, что прочитали (вместо [аса] читают *о-са*). Поэтому на этапе аналитического чтения рекомендуется повторное, целостное и орфоэпическое чтение. Оно не только приучает к правильным интонациям, к выразительности, но и способствует сознательности чтения.

С первых уроков обучения грамоте осуществляется дифференцированный подход к учащимся, т. е. учитываются различия в уровне подготовленности детей к чтению.

В области фонетической работы проводится сопоставление твердых и мягких, звонких и глухих согласных, выявляется их смысловозначительная функция: *плоды — плоты, мал — мял*. В связи с изучением согласных сложной артикуляции: взрывных *к, п, т, б* и пр., губно-зубного *в*, средняяязычного *й*, аффрикат *ц, ч* и пр., усложняется артикуляционная работа, значительное место занимает сочетание звуков.

На более поздних этапах основного периода встречаются слова, содержащие гласные и согласные в слабых позициях: *земля, гриб, грибы, рябина* и мн. др. Их чтение — это пропедевтика орфографии; она занимает в «Азбуке» весьма значительное место.

В связи с увеличением числа слов со слабыми позициями гласных и согласных усиливается работа по соотносению графических и слуховых единиц («орфографическое» и орфоэпическое чтение).

На сравнительно позднем этапе «Азбука» знакомит детей с чтением йотированных букв, с употреблением разделительных *ъ* и *ь*. Следовательно, на этом этапе дети учатся читать звук *й* в различных обозначениях (например, *яблоко* — [йа]блоко, *лью* — [л'.]у), *подъём* — под[йо]м, *моя* — лго[.]а] и т. п.). Сложную систему йотированных гласных дети усваивают чисто практически, опираясь на уже усвоенный навык чтения.

Йотированные гласные изучаются в двух значениях: во-первых, буквы *е, ё, ю* обозначают отдельные слоги: *я, мо-ю*; во-вторых, они обозначают мягкость предшествующего согласного: *мёл* — [м'ол], *нёс* — [н'ос], *мья* — [м'ал], *любит* — [л'убит], *лето* — [л'эть].

Таким образом, углубляется навык слогового чтения: школьники узнают новые случаи чтения слогов в зависимости от позиций букв и звуков. Однако есть противоречивые случаи, которые вызывают у учащихся затруднения.

Первоклассники привыкают употреблять мягкие согласные только перед гласным [и], и чтение слогов типа *ле, лё, ля, лю* их в первое время затрудняет.

Смушает их также чтение слогов, содержащих всегда мягкие *ч, щ* (слоги типа *ча, ща, чу, шу* и т. п.) и всегда твердый *ц*. Школьники привыкли к тому, что *а, о, у, ы* употребляются после твердых согласных, в слогах же *ча, ща, чу, шу* согласные мягкие. Особенно эта трудность сказывается на письме: дети пишут «чя», «щю». Поэтому вводится правило: «*Ча, ща* пиши с буквой *а*; *чу, шу* пиши с буквой *у*».

К концу основного периода, т. е. к середине апреля (при обучении с 6 лет), школьники должны владеть следующими важнейшими умениями:

а) свободно и правильно произносить все звуки как вне слова (если звук может быть произнесен вне слова), так и в слове в сильных и слабых позициях;

б) определять звуковой состав слов, последовательность звуков в слове, разделять слово на слоги, указывать ударный слог;

в) составлять слова из букв разрезной азбуки, а также записывать слова, если в них нет существенных расхождений звукового и буквенного состава;

г) различать твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие; называть пары звонких и глухих согласных;

д) знать все буквы; соотносить их со звуками (уметь читать в разных позициях);

е) читать слогами (не по буквам), т. е. владеть слоговым, или позиционным, чтением всех основных типов слогов в двусложных, трехсложных, четырехсложных словах, доступных для понимания; не исключается, конечно, и чтение целыми словами;

ж) соблюдать основные орфоэпические нормы при повторном прочтении слов и текстов, делать паузы и логические ударения в простейших случаях, соблюдать простейшие интонации;

з) понимать прочитанное — как отдельные слова, так и предложения и текст; отвечать на вопросы по прочитанному, пересказывать прочитанное, выполнять логические операции сравнения, группировки, обобщения и некоторые другие.

Заключительная часть основного периода обучения грамоте («Азбука», с. 158—190) уже не содержит новых букв: здесь дан алфавит как обобщение всех усвоенных букв, стихотворение С. Я. Маршака «От А до Я», отрывок из воспоминаний Н. К. Крупской «Как читал Володя Ульянов», отрывки из «Что такое хорошо?» В. В. Маяковского, его «Майская песенка», из «Мойдодыра» К. И. Чуковского и т. п. Тексты заключительной части «Азбуки» уже настолько серьезны, что позволяют решать задачи подготовки к урокам чтения по книгам для чтения (по «Родному слову», по другим книгам, принятым в школах РСФСР или других республик), а также по учебнику «Русский язык». Для этого необходимо выровнять умения школьников: подтянуть отстающих, восполнить пробелы в знаниях и умениях, потренировать в самостоятельном чтении и письме; потренировать школьников в самостоятельном чтении крупных связных текстов — рассказов, стихотворений, в анализе их содержания; закрепить на письме правильное соединение букв, письмо целых слов и небольших предложений; продолжать работу по развитию речи учащихся; практиковать приемы пересказа прочитанного, проводить беседы, составлять рассказы. Следует вводить такие приемы работы, которые обычно широко применяются на уроках чтения, — выборочное чтение, раскрытие смысла-инскажения, причинно-следственных зависимостей, выразительное чтение, заучивание наизусть, чтение по ролям, элементы драматизации, озаглавливание, беседу.

Совершенствуются основные элементы навыка чтения: правильность, беглость, сознательность, выразительность. Однако темп чтения не следует форсировать: гораздо важнее работать над правильностью, безошибочностью чтения. Для этого целесообразно расширять круг чтения, шире вводить дополнительные тексты, всех детей вовлечь во внеклассное чтение — записать в библиотеку, проследить, чтобы они выбирали доступные их возрасту книжки, чтобы прочитывали их.

В этот период большое внимание уделяется тихому чтению — не только как форме подготовки к чтению громкому, но и как самостоятельному варианту чтения. Ведь в жизни человеку приходится читать преимущественно не вслух, а тихо, про себя. При этом сам процесс чтения протекает в 1,5—3 раза быстрее, чем при гром-

ком чтении, а понимание прочитанного должно быть не меньшим, чем при громком чтении (понимание должно быть полным, стопроцентным).

Дифференцированный подход при обучении грамоте — необходимость дифференцированного подхода при обучении грамоте вызывается двумя причинами: во-первых, как установлено в исследованиях по современной дидактике, такой подход обеспечивает прочность усвоения материала, по-

могают в осуществлении принципов доступности, систематичности, индивидуального подхода в рамках общеклассной работы; в этом смысле дифференцированный подход эффективен на всех ступенях обучения; во-вторых, — и это специфично как раз для I класса — дети, поступившие в школу, существенно различаются по уровню своей подготовленности к чтению и письму.

При фронтальной работе со всем классом слабо подготовленные учащиеся отстают еще больше в своем развитии, сильные же неизбежно какую-то часть учебного времени используют неэффективно, — проще говоря, скучают. В условиях обычного урока, без дифференцированного подхода, учитель невольно ориентируется на среднего ученика и даже на уровень ниже среднего. При этом работа со слабыми частично переносится на послеурочное время (создается перегрузка как раз тех учащихся, которые больше других нуждаются в отдыхе), а сильные испытывают недостаток внимания учителя, скучают на уроке и в результате теряют свои преимущества.

Дифференцированный подход частично снимает указанное противоречие, так как каждая группа учащихся получит задания по своим возможностям.

Как же распределять первоклассников для осуществления дифференцированного подхода? На этот вопрос нет однозначного ответа.

Так, С. П. Редозубов рекомендовал делить класс на две подгруппы; общеклассная работа чередуется с групповой. Когда учитель работает с одной группой, другая занимается самостоятельно: списывает, складывает слова по образцам, дописывает незаконченные предложения, читает про себя, готовится к беседе по картинке (для сильной группы); обводит и заштриховывает фигуры, пишет элементы букв, складывает слова под картинками, читает столбики слов, предложения про себя (слабая группа)¹.

Более сложную и гибкую систему предложила Л. К. Назарова. Она делит класс на пять групп: первая группа — дети, читающие словами; вторая группа — читающие по слогам; третья группа — читающие по буквам (с двумя подгруппами: поступившие в школу с упрочившимися знаниями побуквенного чтения и не накопившие

пока значительного опыта побуквенного чтения); четвертая группа — дети, поступившие в школу нечитающими и овладевающие чтением быстрыми темпами; наконец, пятая группа — овладевающие чтением замедленными темпами. Для каждой группы определены свои задачи и своя методика дифференцированного обучения. Задачи первой и второй групп — совершенствовать свои умения на дополнительном материале, путем самостоятельного чтения, постоянно включаясь в общеклассную работу, помогая слабым.

Дети, входящие в третью группу, должны переучиваться. Нельзя сказать, чтобы процесс переучивания проходил легко: на уроках дети пытаются читать слогами, однако дома продолжают читать по буквам; следовательно, необходим инструктаж родителей, без их помощи побуквенное чтение может затянуться на длительное время.

Следствие побуквенного чтения — пропуск гласных внутри слова при письме (вместо *слива* пишут «слва», вместо *машина* — «мшна»)¹.

Основой работы для групп служит страница «Азбуки»: сильные получают дополнительный материал для чтения, менее подготовленные ориентируются на так называемый перспективный материал, т. е. на те тексты «Азбуки», таблицы, другие материалы, которые вполне доступны для сильных, но содержат элементы, трудные для слабых. В процессе коллективной работы вслед за сильными эти элементы прочитывают и те, кто пока читает плохо.

Задания

1. Укажите основные черты звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте и покажите, что нового внесено в систему обучения по этому методу в течение последних десятилетий.

2. По схеме, данной на с. 45—46, изучите речевую готовность одного шестилетнего ребенка, пришедшего в I класс, и подготовьте сообщение на тему «Характеристика готовности ребенка, поступающего в I класс, к обучению грамоте» (это задание выполняется во время педпрактики «Первые дни ребенка в школе»).

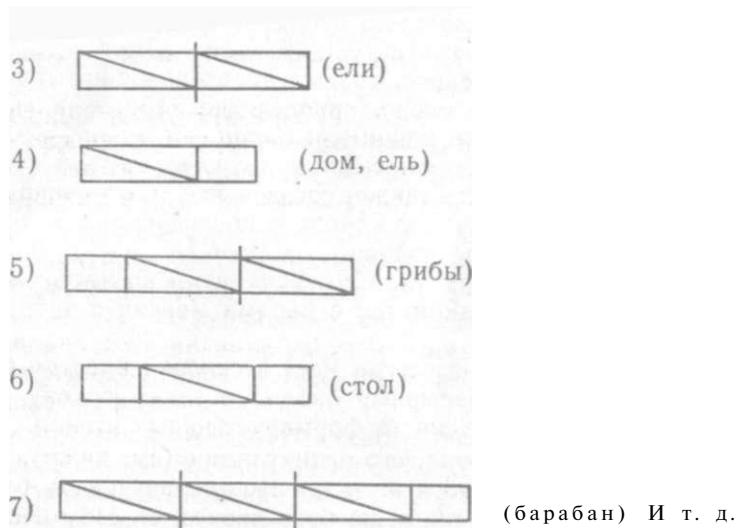
3. Проведите анализ «Азбуки» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф., Шанько по плану: воспитательные и познавательные возможности «Азбуки»; анализ текстов: их объем, структура, типы текста, жанры, авторы произведений и пр.; анализ последовательности введения звуков и букв, слогов, слов (их размер, слоگو-буквенная структура, значения); методические приемы работы, предусмотренные страницами «Азбуки»; иллюстрации и возможности их использования; характеристика словаря «Азбуки»; как вводится в «Азбуке» материал, подготавливающий детей к усвоению орфографии, грамматики, фонетики, лексики и пр.

Основные виды занятий по обучению грамоте

Работа над звуками	Основой обучения грамоте служит звук, на уроках проводится звуковой анализ слов и слогов, звуковой синтез слов и слогов, анализ звуков и их артикулирование, работа над дикцией, логопедическая работа.
---------------------------	---

¹ Подробные методические разработки для учащихся четвертой и пятой групп см. в кн.: Назарова Л. К. Обучение грамоте на основе учета индивидуальных особенностей учащихся. — М., 1965.

См.: Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. — М., 1961. — С. 184—190.



Каждая клетка прямоугольной или треугольной конфигурации символизирует звук. Качество звука обозначается цветом: красным — гласный, синим — согласный твердый, зеленым — согласный мягкий. Большие вертикальные линии показывают границы слогов. Черточка сверху — ударение. Прямоугольником с диагональю обозначены два звука, образующие слияние (СГ).

С и н т е з

1. Произношение слога или слова, предварительно подвергнутого звуковому анализу, и последующее составление его из разрезной азбуки; чтение слога или слова (иными словами, сам процесс чтения представляет собой синтетическую деятельность, так как, узнав все звуки или все буквы, мы их объединяем и таким образом прочитываем).

2. Образование слоговых таблиц на основе согласного (*ма, мо, му, мы*) или на основе гласного (*са, ма, ра, ша* и т. д.); чтение таблиц; составление таблиц из букв разрезной азбуки.

3. Чтение слов по подобию: *мама — Маша — Саша* (слова различаются одной согласной буквой). Примеры для чтения по подобию могут составляться и самими учащимися: *сыр — сор — сом — сок*.

4. Нарращивание гласных или согласных в начале или в конце слова; при этом должно получиться новое слово: *мал — мала, сор — сорт, рот — крот, мел — смел*.

5. Добавление звука в середине слова: *плот — пилот, трава — травка*.

6. Перестановка звуков: *пила — липа, хорош — шорох, лиса — сила* и т. п.

7. Перестановка слогов: *сос-на — на-сос, но-ра — ра-но* и т. п.

8. Отбрасывание звука или слога: *сухари — сухарь, машина — маши* и т. п.

9. Добавление слога: *на-ша — На-та-ша, мы — мы-ло, са-ни — са-ни-тар; ро-сли — сли-вы* и т. п.

Эта группа приемов синтетической работы требует соединения звуковой работы с буквенной: дети манипулируют с разрезной азбукой, что дает им реальную, зрительную опору в синтезе.

Все эти приемы занимательны, дают возможность организовать полуигровые моменты на уроке.

Здесь описаны далеко не все приемы анализа и синтеза, применяемые в современной школе: более полное их описание можно найти в практических пособиях по обучению грамоте.

Обобщая, подчеркнем, что не может быть ни чистого анализа, ни чистого синтеза: речь может идти лишь о ведущей роли того или иного вида мыслительной деятельности. Анализируя слово, учащийся осознает его как единое целое, обладающее лексическим значением, — это синтез; синтезируя слово, он не может и не должен отвлекаться от его звукового состава, а это анализ. В целом же надо подчеркнуть, что система аналитико-синтетической работы обеспечивает высокий уровень мыслительной активности учащихся в процессе обучения грамоте. Именно приемы аналитико-синтетической работы обеспечивают познавательную самостоятельность учащихся, создают проблемные ситуации — развивают наблюдательность, сообразительность детей, исключают механическую работу.

Эффективным средством, облегчающим звуко-буквенный анализ и синтез, служат такие дидактические пособия, как разрезная азбука, разрезные слоги и наборное полотно (общеклассное — на доске и индивидуальные — на столе у каждого учащегося); буквенный или слоговой абак — планшет с подвижными лентами, на которых напечатаны буквы или слоги: передвигая ленты, можно составлять на планшете слова; кодоскоп, позволяющий проецировать буквы на экране, составлять из них слоги и слова; магнитофон или лингафонный кабинет для отработки произношения звуков, а также для воспроизведения записей выразительной речи, главным образом художественных произведений.

А р т и к у л и р о в а н и е звуков, работа над дикцией.

Важное место в системе звуковой аналитико-синтетической работы принадлежит анализу и синтезу самих звуков, наблюдению над положением и движениями органов речевого аппарата в момент произношения звука (анализ) и приведению в нужное положение собственных органов речи с целью произнесения звука или сочетания звуков, обозначенных буквами (синтез).

Например, анализ звука [о]: губы расширены и округлены, язык немного оттянут назад, рот открыт наполовину, звучит голос.

Анализ звука [в]: верхняя губа немного приподнята, нижняя прикоснулась к верхним зубам, между зубами щель, язык чуть-чуть оттянут назад, звучит голос.

Анализ звука Гп1 • *"

рта вырывается воздух, при этом между зубами щель, язык немного оттянут от зубов, голос не звучит.

Анализ звука [p]: рот немного приоткрыт, между зубами щель, губы растянuty чуть-чуть пошире, язык немного оттянут назад и сильно приподнят кверху, звучит голос, кончик языка дрожит под струей проходящего воздуха.

Не все звуки поддаются артикулированию в I классе; так, звук *щ*, аффрикаты, среднеязычные *ц, ч, й*, заднеязычные *г, к, х* обычно на этой ступени обучения не артикулируют, по крайней мере по указанной методике.

Но есть упрощенная методика артикуляционного анализа и синтеза без словесных объяснений, путем показа и подражания. Первокласнику предлагается присмотреться, как нужный звук произносит (артикулирует) учитель или кто-либо из учащихся, и произнести вслед за ними. При многократном повторении такой прием дает хорошие результаты.

На основе артикуляционной работы развивается дикция, т. е. произношение, степень отчетливости в произношении слов, слогов, звуков речи. Работать над дикцией — значит добиваться ясного, чистого, отчетливого звучания речи школьника. Это чрезвычайно важно и для обучения грамоте, и для выразительного чтения, и для орфоэпии, и для формирования орфографического навыка. Хорошая дикция зависит от гибкости артикуляционного аппарата, поэтому упражнения в развитии дикции направлены на развитие его гибкости. Приведем виды упражнений:

а) упражнения в громкости произношения: например, произносить слова *сало — шило — сало — шило*, то усиливая голос почти до крика, то ослабляя его до шепота;

б) упражнения в темпе произношения: те же слова *сало — шило* произносить медленно, все убыстряя темп;

в) отработка произношения отдельных согласных звуков, особенно тех, в звучании которых есть у детей дефекты;

г) артикуляционная гимнастика;

д) упражнения на произношение трудных звукосочетаний; с этой целью используются скороговорки и чистоговорки, их нужно проговаривать быстро, как можно быстрее, обычно по несколько раз подряд: *Мама мылом Миду мыла. Сам шил сапоги. Протрубили трубачи тревогу. Щеткой чищу я щенка, щекочу ему бока. У осы не усы, не усищи, а усики. На дворе трава, на траве дрова.*

Нужно научить детей правильному дыханию во время речи.

Некоторые дети обнаруживают застенчивость, особенно в тех случаях, когда они не выговаривают чисто какие-либо звуки. В данном случае полезно хоровое произношение звуков, слов, хоровое чтение, проговаривание скороговорок хором.

С детьми, у которых отмечаются дефекты речи, связанные с неправильными привычками в использовании речевого аппарата (шепелявость, картавость, сюсюканье, гнусавость) или с недостат-

ками в развитии самого речевого аппарата (неправильное смыкание челюстей, неправильное положение зубов и т. п.), работает врач-логопед. Элементарными логопедическими умениями должен владеть также учитель, чтобы осуществлять элементы логопедической работы повседневно на уроках.

Развитие речи учащихся в период обучения грамоте

Как уже было сказано, ребенок приходит в школу со значительным навыком речи. Объем его словаря составляет от 3 до 7 тысяч слов, он использует в своей устной речевой практике предложения — кш < __щюстые, так и сложные, большинство детей умеют рассказывать связно, т. е. владеют простейшим монологом. Основной характерной чертой речи дошкольника является ее ситуативность, что определяется основным видом деятельности дошкольника — игровой деятельностью.

Какие же изменения происходят в речевом развитии ребенка после его поступления в школу? Изменения очень существенны.

Во-первых, резко возрастает ю_л_е_в_ой фактор в речевой деятельности: ребенок говорит не потому, что его к этому побуждают окружающие обстоятельства, так называемая ситуация, а потому, что требует учитель, сам учебный процесс. Мотивация речи резко изменяется: если в ситуативной речи главный мотив — общение, то ответ шГуроке, пересказ, рассказ вызываются не живыми потребностями общения, а необходимостью выполнить требование учителя, обнаружить знание материала, не ударить лицом в грязь перед товарищами, перед учителем. Удивительно ли, что дети, свободно говорившие до школы дома, на улице, в детском саду, в школе иногда на первых порах теряются, смущаются, говорят хуже, чем до школы.

Учитель заботится о создании мотивов речи, мотивов естественных и близких детям — создается непринужденная обстановка беседы, детский рассказ предваряется словами учителя: «Расскажи, нам всем интересно, мы тебя послушаем» и т. д. Однако все эти средства лишь смягчают резкость перехода; в остальном же речь в учебном процессе неизбежно теряет в основном ситуативность и переходит в сферу волевою. В роли ее мотивов выступают учебные задачи, поскольку основной, ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность.

Во-вторых, в жизни ребенка появляется письменная речь. Конечно, первые письменные тексты, с которыми сталкивается ребенок, еще очень просты и мало чем отличаются от разговорно-бытовой речи, какой он пользовался до школы. Как же происходит включение элементов письменно-книжной речи в обиход учащегося I класса?

Такие элементы содержит г_л_е_ч_ь_у_ч_и_т_е_л_я — литературная речь, подчиненная норме и, безусловно, испытывающая на себе влияние" письменно-книжных стилей; школьное требование отвечать на вопрос

учителя полным ответом приводит к тому, что эллиптические конструкции (один из типичнейших элементов разговорно-бытовой ситуативной речи) исчезают, как бы объявляются «вне закона»; беседа по вопросам учителя нередко требует построения сложно-подчиненных предложений: «Почему вы думаете, что это лиса?» — «Это лиса, (потому что) у нее рыжая шерсть, длинный пушистый хвост». Даже тексты «Азбуки» содержат немало типичных «книжных» конструкций.

С первых дней обучения грамоте начинается работа над культурой речи: дети усваивают, как полагается говорить в школе, на уроке; начинают понимать, что не любое выражение мысли будет правильным, что мысль следует выражать ясно, четко, понятно для других; приучаются к самоконтролю и к наблюдениям над речью других детей, учатся исправлять недочеты чужой речи. Современные первоклассники уже понимают, что в школе нельзя пользоваться теми детскими оборотами, которые они употребляют дома и с друзьями.

Третья особенность речевого развития первоклассника состоит в том, что в его речевой деятельности ве[^]д[^]а[^]г[^]ы[^]ш[^]е. м[^]сто начи[^]н[^]а[^]ет зани[^]м[^]а[^]т[^]ь мо[^]н[^]о[^]л[^]о[^]г[^]и[^]ч[^]ес[^]к[^]а[^]я реч[^]ь, т. е. тот вид речи, который в дошкольном возрасте либо вовсе не р[^]и[^]с[^]т[^]о[^]в[^]л[^]я[^]л[^]ся, либо не занимал господствующего положения. (Нельзя забывать в то же время, что дети, воспитывавшиеся в детском саду, прошли определенную систему развития связной речи.)

Монолог в период обучения грамоте — это пересказ прочитанного, рассказ по восприятию (наблюдению), рассказывание по памяти (что было), по воображению (главным образом по картинкам). Высказывания монологического типа имеют место и в процессе фонетической работы, например, школьник говорит: «В слове *земляника* четыре слога, ударный — *ни*, всего 9 звуков, столько же букв: *з-е-м-л-я-н-и-к-а*».

Наконец, четвертая особенность речевого развития первоклассника — это то, что в школе реч^ь становит^ся объектом изучен^и и я. До поступления в школу ребенок пользовался речью, не задумываясь над ее структурой и закономерностями. Но в школе он узнает, что речь складывается из слов, что слова состоят из слогов и звуков, обозначаемых буквами, и т. д.

развитие речи в школьной практике осуществляется по трем направлениям: словарная работа (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), работа над связной речью (уровень текста).

Первоклассники, особенно шестилетки, нуждаются в занимательных, доступных видах объяснения новых слов: путем показа картинки или предмета, названия этого предмета; в словарных играх — с помощью словесного лото, кубиков, скороговорок, считалок, потешек, юморесок; в беседах, рассказах, в декламации стихотворений, скандировании слов и пр. Дети 6 лет не всегда могут сразу выговорить новое слово, следовательно, работать следует не

только над значением, но и над звуковым составом слова, над ударением, орфоэпическим произношением, а также над буквенным составом слова и его написанием.

Ежедневно дети усваивают новые слова, уточняют, углубляют понимание значения тех слов, которые им встречались ранее, используют слова в своей речи (активизируют их).

Сама школьная жизнь, учебная деятельность детей требует усвоения десятков новых слов, обозначающих название учебных принадлежностей, пособий, действий; множество новых слов и значений усваивается в ходе наблюдений, а также по картинкам в букваре и в других пособиях. Новые слова встречаются в читаемых текстах, в рассказах учителя и т. п.

Тематические группы, над которыми проводится словарная работа: школа и учебный труд (названия школьных помещений, мебели, оборудования, учебных принадлежностей, учебных предметов, видов учебного труда, элементов урока), общественно полезный труд взрослых и детей (самообслуживание в школе, труд дома, профессии родителей и других людей, труд в колхозе и совхозе, труд на транспорте, на заводе, стройке и т. д., орудия труда и пр.), лексика общественных отношений, социально-политическая (наша Родина, столица нашей Родины — Москва, защита Родины, Владимир Ильич Ленин, Коммунистическая партия, дружба народов, октябрята и пионеры, нравственные понятия и т. д.), достижения советского народа (на стройке, освоение космоса, новые машины и их создатели и т. д.), лексика природы (смена времен года, изменения погоды, названия растений (деревьев, кустарников, трав, грибов), животных (диких и домашних), птиц, насекомых, рыб и пр.), лексика быта (квартира, мебель, посуда, одежда, продукты питания, режим дня, домашние занятия и пр.), лексика игры (названия игр, игрушек, ролей в игре и т. п.).

Новые слова включаются в предложения, читаются, подвергаются звуковому анализу, составляются из букв разрезной азбуки. Слова включаются в систему лексических и логических упражнений (см. раздел «Развитие речи учащихся»).

Наибольшее значение для развития речи, естественно, имеет семантическая работа: наблюдения над значениями слов, уточнение/значений, их оттенков.

С первых дней пребывания ребенка в школе его нужно приучать к внимательному отношению к слову, к поиску наиболее выразительных слов. Эта задача доступна первоклассникам: дети обычно тонко чувствуют выразительность речи, они любят экспрессивную речь, сами охотно употребляют слова с уменьшительными и ласкательными суффиксами.

Работа над предложением, как и над словом, начинается буквально с первого урока в школе: это выделение предложения из речи (речевого потока), чтение, это ответы на вопросы (и вопрос и ответ представляют собой предложения).

В период обучения грамоте решаются следующие основные задачи работы на синтаксическом уровне:

а) осознание предложения как самостоятельной единицы речи, выделение предложений в устной речи, составление их, чтение по букварю;

б) переход от односложных высказываний к высказываниям развернутым, от неполных предложений — к полным, относительно большим предложениям, имеющим, как правило, состав подлежащего и состав сказуемого;

в) установление простейших связей между словами в предложении, в основном в предикативной группе, а также в словосочетаниях.

Не следует спешить с введением в речь детей новых синтаксических конструкций, но коль скоро они появляются в их речи, то задача школы не в том, чтобы искусственными мерами, запрещениями сдерживать речевое развитие детей, а в том, чтобы поддержать это новое и обеспечить его правильность.

Следовательно, в работе над предложением значительное место принадлежит исправлению недочетов, самонаблюдению и самоконтролю.

Поскольку учащиеся еще не располагают теоретическими сведениями по синтаксису, построение предложений проводится на основе образцов. Образцами служат читаемые тексты, речь учителя, а также вопросы.

В период обучения грамоте роль вопросов очень велика; вопрос дает основу для составления предложения. Так, к картинке задается вопрос: «Что случилось с детьми в лесу?» Возможные ответы: «Дети заблудились в лесу»; «Дети пошли в лес за грибами и заблудились»; «Мальчик и девочка собирали в лесу грибы и ягоды. Они не заметили, как наступил вечер. Они заблудились — не знают дороги домой».

Так от предложения школьники переходят к связной речи.

Связная речь в период обучения грамоте — это пересказ прочитанного самими детьми или учителем, это различные рассказы — по наблюдениям, по воспоминаниям, на основе творческого воображения; это декламация заученных стихотворений, загадывание и отгадывание загадок, работа с пословицами, поговорками, чтение скороговорок, рассказывание сказок и инсценирование их. Все это варианты речи эмоциональной, образной.

В практике первоклассников появляются элементы связной научной или «деловой» речи: связные ответы по звуковому анализу, некоторые рассказы по наблюдениям. Эти виды речи лишь начинают развиваться и поэтому представляют для детей существенные трудности. Упражнения в связной речи имеют место на каждом уроке обучения грамоте как обязательное звено урока.

Начинать работу над связной речью удобнее всего с картинок. Так, в «Азбуке» помещены серии картинок к сказкам «Волк и Лиса» и «Куричка Ряба». Составляя к каждой картинке предложение, дети получают последовательные рассказы.

В ходе подготовительной беседы выбираются для рассказа самые лучшие, полные предложения, устраняются неизбежные в таких случаях повторы; для придания событиям большей реальности персонаж получает имя, определяется время года, может быть добавлено предложение о погоде и т. п. Рассказ озаглавляется — так дети начинают работу над темой.

В дальнейшем дети получают задания рассказать на тему, например: «Расскажите о белочке» (по непосредственному наблюдению), «Расскажите о том, как играли...» (по воспоминанию) и т. п.

Обычной опорой детских рассказов в I классе служат вопросы учителя или вопросный план (собственного плана в I классе дети еще не составляют).

Пересказывая прочитанное, дети обогащают свой словарь за счет лексики образца, соблюдают последовательность текста, подражают синтаксическому строю первоисточника, передают эмоциональное содержание и идейный смысл рассказа.

Составляемый рассказ или пересказ постоянно исправляется, выбираются наиболее подходящие слова, объясняется их значение и целесообразность выбора в данной ситуации, идет работа над предложением, вводятся детали, подробности, улучшается последовательность изложения событий, вводятся простейшие причинные обоснования.

Огромную роль в развитии связной речи играет занимательный элемент: он является органичной, неотъемлемой частью всякой творческой работы. И пересказывая, и рассказывая, ребенок входит в роль, сопереживает героям, увлеченно ждет решительных событий, развязки, восторженно передает героическое, а также меткое, остроумное слово. Поэтому в системе упражнений по развитию связной речи должны быть представлены и инсценирование сказки (исполнение ее в ролях и другие формы драматизации и импровизации, т. е. придумывание собственных сказок), и конкурсы на лучшего чтеца стихотворений, и соревнование в отгадывании загадок, в объяснении пословиц.

Например, в I классе инсценируют народную сказку «Репка». Сказка проста по сюжету, не требует сложных декораций — ее исполняют в классной комнате; но она лишена диалога, и слова персонажей с увлечением придумывают сами дети.

Первоклассники знают огромное количество загадок. Загадка всегда остроумна, поэтична, легко запоминается. (Выше уже было сказано, что загадки используются для введения исходного слова, из которого выделяется новый звук, например: «Стоит дед во сто шуб одет; кто его раздевает — слезы проливает» (лук), для выделения звука [к].) Однако загадки полезны и сами по себе, как средство речевого развития детей. Работа над загадками всегда превращается в веселую, оживленную беседу, в ходе которой обогащается словарь, раскрываются метафоры и перифразы, идет работа над словами-признаками, вырабатывается чувство ритма. Нередко первоклассники и сами пытаются составлять загадки.

Нельзя забывать, что развитие речи учащихся — это в конечном счете главная, безусловно, важнейшая задача школы, ибо в жизни человеку необходим навык речи в первую очередь. Развитая речь служит также средством познания.

Грамматико-орфографическая пропедевтика

В период обучения грамоте школьники усваивают на практической основе значительный материал по грамматике и орфографии. Но характер усвоения этого материала особый: детям не объясняется, как правило, тема, не сообщаются теоретические сведения. В практической устной или письменной речевой работе дети выполняют такие действия, такие упражнения, которые подготавливают их к усвоению определенных тем на более поздних ступенях обучения.

Так, в первые месяцы обучения дети сопоставляют слова простейшего типа: *дома — дом, леса — лес*. Это создает практическую основу для последующей проверки правописания безударных гласных в корнях родственных слов.

Изменяя слова *ёж — ежи, уж — ужи, ёри — ери*, дети не только усваивают правописание *ши, жи* (еще до изучения соответствующего правила), но и практически подготавливаются к усвоению орфографического действия — проверке согласных на конце слова, где в результате действия закона абсолютного конца слова происходит позиционное чередование согласных; в грамматическом же плане они готовятся к усвоению темы «Изменение имен существительных по числам».

Сопоставляя слова *ехал и отъехал*, дети практически подготавливаются к темам «Состав слова. Приставки», «Родственные слова». Дети образуют слова *осень — осенний (ветер)* и тем самым подготавливаются к усвоению законов словообразования, к усвоению темы «Имя прилагательное» и, наконец, к темам «Родственные слова», «Состав слова».

На уроках в период обучения грамоте школьники в пропедевтическом плане изменяют имена существительные не только по числам, но и по падежам, связывают их с прилагательными, следовательно, изменяют и прилагательные, согласуя их с существительными в роде, числе и падеже; изменяют формы глагола и таким образом готовятся к усвоению материала по теме «Глагол».

Система пропедевтических упражнений находится в соответствии со ступенчатым построением современных программ по грамматике и правописанию: у детей постепенно, в результате практических работ, накапливается и определенный речевой опыт, и «чувство» языка, и наблюдения над явлениями языка — над словами, их составом и образованием, над их изменением и сочетанием с другими словами. Лишь на этой основе в дальнейшем школьник приступает к усвоению теоретических обобщений, на нее опирается в формировании грамматических понятий и орфографических действий.

Таким образом, период обучения грамоте нельзя рассматривать как особый, изолированный отрезок в процессе обучения в школе, хотя на этом отрезке решаются действительно очень своеобразные задачи. Надо помнить, что процесс обучения непрерывен, и в пропедевтических упражнениях по языку находит выражение такой элемент систематичности обучения, как перспективность.

Задания

1. Подберите собственные примеры на все виды звукового анализа и синтеза, описанные на с. 58–61. Запишите их.

2. Составьте не менее пяти занимательных упражнений на звуковой анализ и синтез.

3. Опишите (письменно) артикуляцию одного согласного звука и одного гласного, а также их слияние в слоге.

4. Укажите основные задачи и направления работы по развитию речи учащихся в связи с обучением грамоте.

Первоначальное обучение письму

В течение 7¹⁵ 31 месяцев параллельно с чтением шестилетки-первоклассники овладевают элементарным навыком письма. За это время школьники должны:

а) научиться правильно сидеть, держать тетрадь, пользоваться ручкой, соблюдать правила гигиены письма, придерживаться строки, соблюдать поля;

б) осмысливать слова, воспринимаемые на слух или зрительно, разделять их на звуки (фонемы), обозначать последние буквами (графемами);

в) сформировать четко дифференцированные зрительно-двигательные образы письменных букв;

г) научиться писать в соответствии с «Прописями» В. Г. Горького, В. А. Кирюшкина, А. Ф., Шанько все буквы русского алфавита, строчные и прописные, соотносить их размеры, располагать на строке, соединять буквы между собой, делать пробелы между словами; переводить печатный текст в письменный;

д) уметь записывать слова и предложения из трех-четырех слов после их звуко-буквенного анализа с помощью учителя и без помощи;

е) списывать, а также писать под диктовку слова, написание которых не расходится с произношением; проверять написанное, сравнивая с образцом, а также способом проговаривания;

ж) записывать собственные предложения, взятые из устно составленного рассказа.

Согласно принципам звукового аналитико-синтетического метода соблюдается единство письма и чтения. Это значит, что государственная программа обучения письму букв та же, что и в обучении чтению $16^{\wedge} \text{ш} 1_{\wedge} \text{ще} _ _ \text{чт}^{\wedge}$ тексты, а на уроке письма пишут эту букву и слова с ней..

Такой порядок письма приводит к нарушению генетического

я принципа: нет постепенного перехода от «легких» букв к «трудным». Первая буква, которую дети пишут,— буква *а*,— не является самой легкой по начертанию. Самыми легкими для письма, вероятно, должны быть признаны буквы *и, ш, о, л*.

Обучение письму — это в первую очередь выработка графического навыка. Как и всякий навык, он формируется в результате обучения, в результате формирования умений и на их основе выполнения ряда упражнений.

Особенности графического навыка в том, что это, с одной стороны, двигательный навык, т. е. такое действие, которое опирается на первый взгляд лишь на мышечные усилия. С другой же стороны, в процессе письма осуществляется перевод осмысленных единиц речи в графические знаки (перекодировка). Это придает письму характер сознательной деятельности. Эта сторона письма как специфической человеческой деятельности и составляет главное в навыке письма.

Глоссальный характер письма состоит в следующем: во-первых, в правильном соотношении звука и буквы, во-вторых, в соблюдении ряда правил — графических и орфографических; наконец, в использовании письменного навыка для передачи своих собственных мыслей, чувств, намерений.

Как видим, третье является наиболее важным, так как составляет единственную цель письма, тогда как первое и второе — лишь вспомогательные задачи пишущего человека, лишь средства, а не цели.

Следовательно, чем скорее дети будут в состоянии осознать и осуществить эту цель — передачу на письме собственных мыслей,— тем успешнее, тем правильнее будет у них формироваться навык письменной речи. Однако в период обучения грамоте дети пишут еще очень медленно, и передача на письме собственных мыслей, хотя бы и в виде всего лишь одного слова, становится возможной отнюдь не сразу.'

В современной школе обучение письму опирается на «Прописи», которые следует рассматривать как учебник типа тетради с печатной основой: даются образцы написания букв, образцы соединений, напечатанные точечной линией буквы для обводки и свободные строчки для учащегося, для его самостоятельного письма. «Прописи» позволяют производить следующие работы: слоگو-звуковой анализ слов; сравнение начертаний печатных и письменных букв; упражнение в чтении слов и предложений, напечатанных письменным шрифтом; поэлементный анализ письменных букв, сравнение изучаемой буквы с ранее изученными, выделение общих элементов букв; рисование орнаментов, бордюров, начертание элементов букв; анализ готового образца написания буквы — по элементам и целиком; упражнения в письме букв, их сочетаний (соединений), в написании слогов и слов; упражнения в анализе предложений, списывании их и в записи под диктовку; повторительные упражнения в написании букв, слов, предложений.

Очень важную роль играет прием конструирования и перекон-

струирования изучаемой буквы из элементов-шаблонов. Этот прием позволяет шестилетнему первокласснику на уровне конкретно-действенного мышления вычлениТЬ в букве элементы и установить между ними пространственно-количественные соотношения, следовательно, усвоить форму этой буквы осмысленно.

«Прописи» ориентируют на обучение письму по образцам: это дает положительный результат. Но нельзя забывать о мотивации письма.

Для формирования правильного навыка письма очень важно, чтобы первое слово, которое напишут ученики, было уже своим объективным словом, выражающим их наблюдения, чувства, их жизненный опыт.

Навык письма тесно связан с навыком чтения. Если ребенок плохо «итает» трудно овладеть письмом, потому что вслед за навыком слогового чтения формируется навык слогового письма: списывая или подготавливая к письму слово, составленное на наборном полотне, дети запоминают и воспроизводят его не по буквам, а по слогам. Это важно и для чтения, и для слогоделения, и для будущих упражнений в выделении безударных гласных и их проверки, т. е. для развития орфографических навыков.

Медленно читающие дети даже в процессе письма слишком много усилий тратят на чтение того, что пишут, и это отрицательно сказывается на результатах письма. При хорошем чтении пишущий ребенок все внимание сосредоточивает на процессах письма, и навык письма формируется успешнее.

Для письма и для чтения велико значение общего речевого развития школьника; богатство словаря, умение строить предложения, использовать разнообразные синтаксические конструкции. Позднее, когда дети уже овладеют более или менее устойчивым навыком письменного выражения собственных мыслей, письменный навык будет оказывать существенное воздействие на речь, на мышление, на процесс выражения мыслей в речевых формах.

Вернемся, однако, к двигательной стороне письменного навыка. В формировании графического навыка могут быть выделены следующие Эт(шк)

а) заштриховка фигур, обводка трафаретов и другие упражнения, направленные на выработку умения соблюдать строку, нужным образом располагать и держать письменные принадлежности, вести прямую линию и закруглять ее, измерять длину линии и т. п.;

б) письмо элементов букв: линии короткой и длинной, загибов, петель, овалов, полуовалов и прочих элементов;

в) письмо отдельных букв — строчных и прописных — без соединения с другими буквами;

г) письмо сочетаний букв, слогов, письмо целых слов с целью выработки навыка соединения букв.

Конечная цель формирования двигательной стороны графического навыка состоит в выработке плавных и быстрых, ритмических колебательных движений кисти руки, на которые накладыва-

ются дополнительные микродвижения в соответствии с каждой отдельной буквой.

^вигат&льный навык письма (как, впрочем, и орфографический) в отличие от навыка чтения за годы начального обучения не может быть сформирован; для этого требуется 7—9 лет обучения. Беглым, скорописным, с устоявшимся почерком орфографически грамотным письмом школьники овладевают лишь к концу VIII класса, да и то отнюдь не все в одинаково удовлетворительной мере.

В период обучения грамоте ребенок затрачивает на техническую сторону письма огромные физические усилия, а неизбежные на этом этапе неудачи переживаются школьником очень остро.

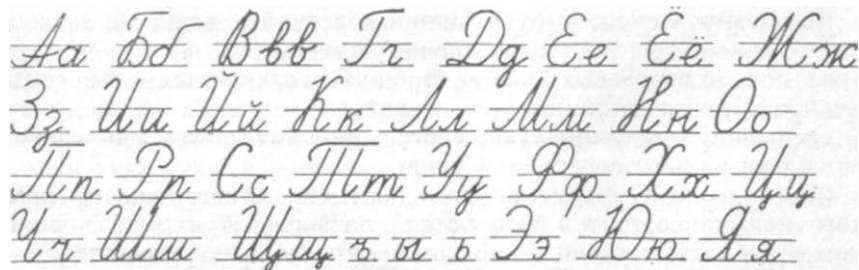
Прежде чем писать букву, ученик мысленно представляет себе, как он ее напишет, а нередко делает нужные движения рукой без бумаги — «обводит» букву в воздухе. Ученик копирует образцы букв, анализирует их состав, говорит, в каком порядке он «чертит» букву. В необходимых случаях учитель садится рядом с учеником, берет его руку в свою и пишет букву (или буквы) его рукой, передавая таким образом ему свое умение.

^<<онцу^эсного периода учащиеся успевают в течение урока записать ~дб 2(Г1Дгов7~ТГ~ё.' приблизительно 100—120 знаков или письменных букв (если учесть, что непосредственно письмо на уроке занимает примерно ²/₃ времени, то скорость письма составляет примерно до четырех букв в минуту).

Характеристика современных шрифтов-прописей

Вплоть до начала 70-х годов в советской начальной школе были приняты шрифты, сохранявшие основные атрибуты дореволюционного каллиграфического письма, сформировавшегося еще в XIX в.: волосные и нажимные линии, большие и малые пламевидные линии, различного рода загибы с точками и другие сложные фигуры, которые отнимали у учащихся много времени и сил, а затем забывались, так как современные средства письма — авторучки, особенно шариковые, — непригодны для тонкостей старой каллиграфии.

Нужно было разработать и внедрить более простые, соответствующие массовым орудиям письма прописи, письменные шрифты. В результате длительных обсуждений были одобрены шрифты, которые используются в современных учебных книгах для первоклассников — «Азбуке» и «Прописях».



В чем же состоят особенности современных шрифтов? _

Они рассчитаны на б е з н а ж и м н о е письмо, не содержат волосных линий, упрощено начертание многих букв и сближено написание строчных и прописных букв; усилены различия в начертании многих букв, что способствует различению букв при чтении и письме. Новые шрифты рассчитаны на ритмические движения руки при письме.

Безнажимное письмо осуществляется шариковой ручкой, с использованием пасты синего цвета.

С первых дней дети пишут под счет, это способствует ритмичности письма. Под счет пишутся элементы букв, затем буквы, затем слоги, целые слова.

Очень важное свойство письма — его б е з о т р ы в н о с т ь. Этому способствует, во-первых, почти полное отсутствие надстрочных знаков (кроме букв *й* и *ё*). Во-вторых, почти все буквы таковы, что при их начертании руку отрывать от бумаги не приходится (исключение составляют буквы *х*, *э*, заглавные *Б*, *Г*, *П*, *Р*, *Т*). В-третьих, новые шрифты специально разрабатывались в расчете на безотрывные соединения всех букв, т. е. на единое написание слогов и слов.

Безотрывное письмо ускоряет выработку графического навыка. Соединениям букв в методике обучения письму уделяется огромное внимание. Учащиеся должны __знать способы соединений всех букв. Им должны быть сообщены некоторые, хотя бы основные, принципы соединений: общие признаки как первой, так и второй букв в соединяемой паре; так, однотипными могут считаться соединения *ои*, *ши*, *иш* и т. п., где соединение имеет направленность снизу вверх.

Соединения бывают верхние, например *ор*; направленные снизу вверх, например *ши*; средние, например *ае*, и нижние, например *шл*. В «Прописях» даются образцы всех соединений как строчных, так и заглавных букв.

Для овладения навыком безотрывного соединения школьники должны научиться некоторым приемам, а именно: во-первых, это способ повторного проведения линии по уже проведенной. Так соединяются буквы *о* и *л* (повторное проведение линии имеет противоположное направление) или *ю* с любой другой буквой (повторная линия имеет то же направление, что и первоначальная). Повторное, двойное проведение линии может иметь место не в первой букве соединения, а во второй, например в слове *ша*.

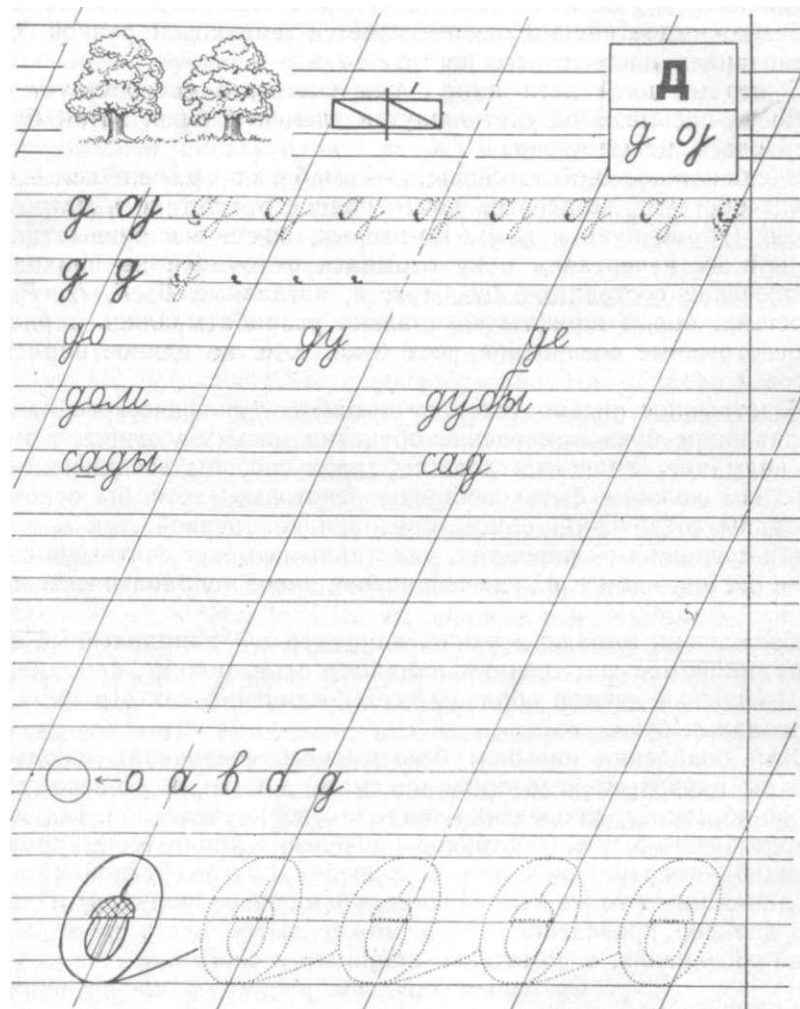
Основным орудием письма в школе является авторучка^ричем, как правило, шариковая. Дополнительные орудия — мел (для письма на доске) и также кардвлащГобычно с мягким графитом.

Пишут учащиеся в тетрадях и на доске. Олень__существенным является вопрос о разлиновке тетрадей. И в нашей стране и за рубежом использовались в разное время самые разнообразные

способы разлиновки тетрадей для обучения первоклассников: от совершенно гладкой бумаги, лишенной какой-либо разлиновки, до тройной линии с густой наклонной сеткой.

В настоящее время в школе приняты тетради с двумя линиями.

Ниже приводится целая страница из «Прописей» на тему «Буква *д* строчная».



На странице видим: картинку для составления предложения и выделения слова *дубы*; звуко-слоговую схему этого слова; образец письменной буквы *д* — целиком и с разделением на два элемента; показано движение руки при письме и даны точечные изображения буквы для обводки; наконец, даны образцы соединений и слов для самостоятельного письма.

Ведение тетради воспитывает у детей аккуратность, они привыкают оставлять поля, соблюдать строчку, выдерживать одинаковые размеры букв, тщательно, симметрично располагать текст на строчках, ясно и четко выделять заголовки, рационально использовать пространство листа.

Согласно современным образцам-шрифтам дети обучаются наклонному письму под углом 65°. Наблюдения показали, что именно такой наклон благоприятствует скорописи. Он определяется при письме самим механизмом движения пишущей руки, а также наиболее удобным положением тетради на парте, на столе.

Обучая детей наклонному письму, учитель с первых дней в школе следит, чтобы тетрадь на парте лежала под углом 25°, чтобы в ходе письма кисть находилась в одном и том же положении относительно предплечья, а движение руки по строке обеспечивалось сгибанием руки в локтевом суставе и в плече. При этом правая рука свободно движется по листу, а левая лежит на листе, придерживая его. Тетрадь на парте лежит так, чтобы начало строки приходилось на середину груди пишущего. По мере заполнения страницы тетрадь продвигается вверх, но начало заполняемой строки по-прежнему находится напротив центра груди пишущего.

Велика роль доски в обучении письму. На черном или темно-коричневом фоне доски учитель и дети пишут, как правило, белым мелом (для подчеркивания и выделения букв, слогов используются цветные мелки). В классе на доске делается разлиновка, которая совпадает с разлиновкой страницы в тетради. Нередко бывает, что на доске школьники пишут хуже, чем в тетрадях, так как у них быстро устает поднятая рука, они плохо придерживаются строки, буквы оказываются разной величины. Поэтому приходится специально обучать детей письму на доске, в том числе и в индивидуальном порядке, после уроков. (В период обучения грамоте образцы букв на доске пишет сам учитель.)

В период обучения грамоте наблюдения учителя за правильной посадкой, за положением тетради, за тем, как школьник держит ручку (тремя пальцами), каков наклон ручки (она должна быть направлена концом в правое плечо пишущего), за правильным положением рук, головы, ног, за расстоянием между тетрадью и глазами пишущего, за линией спины — задача огромной важности, от ее решения зависит очень многое в дальнейшем обучении письму, а также и в здоровье ребенка, в развитии его осанки, зрения.

Помимо общих правил письма, в школе соблюдаются еще некоторые гигиенические требования) а) соответствие парты росту и пропорциям тела ученика во избежание нарушений осанки. Парты подбираются в соответствии с существующими нормативами, по фабричному номеру (по маркировке); б) расстояние от первой парты до доски — не менее 2 м, от последней парты — не более 8 м; в) свет падает с левой стороны. Освещенность на поверхности парты — 75—80 люксов. У доски устанавливаются дополнительные светильники с отражателями; г) доска должна быть мато-

вая. Расстояние от нижнего края доски до пола — 85 см; д) бумага в тетради матовая, белая, цвет обложки и промокательной бумаги мягкий: голубой, желтый, розовый или фиолетовый, цвет авторучки обеспечивает контрастность изображения.

Продолжительность непрерывного письма в период обучения грамоте не должна превышать пяти минут. После каждого «сеанса» письма дети должны переменить форму деятельности и обязательно посмотреть вдаль, например на доску.

Строгое соблюдение организационных и гигиенических требований к обучению письму обеспечит не только эффективность обучения и работоспособность учащихся на уроках, но и их правильное физическое развитие, нормальное зрение, правильную осанку.

Дети усваивают написание каждой буквы на отдельном уроке. Огромная роль в обучении письму принадлежит анализу буквы, ее составным элементам, равенству букв по составу и начертанию. НеяблодамЛ- 4рдзв1^т^у детей аналитическое видение формы **букв**.

Хотя буквы русского письменного алфавита и не могут быть «расчленены» на какое-то количество строго определенных элементов, тем не менее часто повторяющиеся элементы могут быть выделены: это палочка короткая в букве ЛГ~длинная~Тз~букве р, палочка с закруглением внизу — элемент букв и, ш; прямая с петлей в буквах у, д; овал и полуовал в буквах о, с; палочка с двумя закруглениями — внизу и вверху — в букве г; малая петля в буквах ц, щ.

В подготовительный период дети обучаются письму элементов букв (этот этап называют элементной стадией обучения письму); в дальнейшем элементы выделяются при письме каждой новой буквы, что обеспечивает аналитический подход.

В системе обучения грамоте детей обычно выделяется несколько уроков, специальная цель которых — обучение письму важнейших элементов: палочек, закруглений, петель, овалов.

В дальнейшем элементы каждой новой буквы выделяются до ее письма — в этом и состоит аналитический подход. Он дает основу для конструктивного письма новых букв: учащиеся как бы сами «открывают» способ написания буквы, конструируют новую букву, пишут ее. Конечно, подлинного конструирования здесь нет, учитель лишь создает такую иллюзию у детей, приучая их к самостоятельности, к поиску, к творчеству.

Например, дети уже умеют писать букву а, а им нужно научиться писать букву д. Они сами подходят к способу письма буквы д: нужно у буквы а оставить полуовал, а палочку с загибом заменить на длинную палочку (черту) с петлей внизу. Движение руки при написании буквы д такое же, как и при письме буквы а.

При обучении письму очень важна работа над формой букв, над расположением их деталей, которые взрослый человек обычно

не замечает. Недооценка работы над формой букв приводит к трудноисправимым графическим ошибкам, а в дальнейшем — к неправильному становлению почерка ученика. Что же здесь имеется в виду?

Какое расстояние нужно оставлять между словами? (Примерно равное букве и строчной.) На каком месте должно быть пересечение петли у букв д, у? (На нижней строке). На какой высоте следует начинать поперечное соединение у буквы н? (На середине строки, если пишут по двойной разлиновке.) На какой высоте следует соединять буквы ми? (Примерно треть высоты буквы.) Какой высоты должно быть нижнее закругление у буквы в? (Примерно треть высоты буквы.) Какой высоты должна быть петля у буквы е? (Чуть больше половины высоты буквы.) И т. д.

Такая методика обучения письму букв в целом может быть определена как аналитико-синтетическая. В практике она обычно используется в сочетании с подражанием образцу: копированием прописей, многократным переписыванием буквы, слова.

Каковы же типичные ошибки в написании букв у первоклассников? Могут быть выделены более или менее устойчивые типы графических ошибок, которые встречаются, кстати, не только в I классе, но и позднее.

1. Нарушение наклона 65°. Как правило, нарушение наклона приводит к непараллельности элементов букв и даже элементов одной буквы и часто сопровождается искривлением элементов:

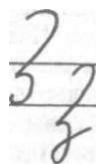
1 0

Как видно из приведенных примеров, нарушения параллельности нередко приводят к искажению других элементов, например петли у букв д и у. Эта группа ошибок исправляется с помощью специальных упражнений на выработку правильного наклона с опорой на дополнительную косую разлиновку тетради.

2. Нарушение пропорций: вертикальных — неодинаковая высота букв или их частей; горизонтальных — неодинаковая ширина букв и их элементов; пропорций между частями букв (увеличенные или уменьшенные элементы букв):

с г о . Р н , П у . с , Г

3. Искажение овалов, полуовалов и других элементов, содержащих закругления, изогнутые линии. К числу этих ошибок относятся искажения, связанные с неумением вести правильную кривую линию (линия как бы состоит из бесчисленных мелких зигзагов — ломаная линия), а также ошибки, связанные с несоблюдением пропорций:



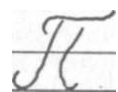
ы у. и, тгтр

4. Пропуск элементов отдельных букв или замена элементов

Для успешного преодоления ошибок письма очень важно разобраться в их причинах и в каждом отдельном случае выбрать для исправления ошибки соответствующий прием. В данной классификации графических ошибок учтена эта задача: ошибки группируются по порождающим их причинам. Преодоление ошибок первой группы требует отработки прямых параллельных линий с нужным наклоном к строке в 0° . Исправление ошибок второй группы требует развития глазомера, без чего невозможно соблюдение пропорций. Третья группа ошибок требует ровными линиями, над изгибами и закруглениями, над плавностью движения руки. Наконец, ошибки четвертой группы связаны с нарушениями внимания.

Конечно, могут быть и другие причины ошибок, общие для всех их типов, например: недостаточная подвижность движений руки пишущего, неправильное положение тела при письме, плохие механические помехи (плохое перо, неровная бумага или, вернее, неровная поверхность стола под бумагой) и т. п. Не следует забывать и о таких ошибках письма, которые нельзя определить как графические: несоблюдение строчки, переписывание через линию полей, непропорционально большие (или маленькие) интервалы между словами, недописывание строки и пр. Часты ошибки в соединениях букв.

Учителю необходимо хорошо знать, какие именно ошибки может дать написание той или иной конкретной буквы, и сразу при обучении письму предупредить возможные ошибки. Например, типичные ошибки при письме буквы *П* заглавной:



Ж . 71: . IC-

а) элементы не параллельны, закругление второго вертикального элемента начато слишком высоко;

б) верхний элемент — горизонтальный касается вертикальных элементов, «лежит» на них;

в) верхний элемент не горизонтален, а написан с наклоном. Типичные ошибки при письме буквы *х*, заглавной и строчной:



- а) недостаточная округлость полуовалов;
- б) полуовалы закруглены чрезмерно;
- в) неровные, неодинаковые закругления, несимметричные части;
- г) между полуовалами оставлен промежуток — они не слиты.

В дореволюционной школе и в советской до 1969 г. в начальных классах предусматривались специальные уроки чистописания (каллиграфии); их задача — обучение не только правильному, но и красивому написанию букв, их соединений, слов, текста, формирование почерка. Однако практика 50—60-х годов показала низкую эффективность этих уроков, и они были отменены. В настоящее время занятия по чистописанию проводятся не только в период обучения грамоте (уроки письма), но и во II, III классах (во II классе — один урок в неделю, в III классе — 8—10 минут ежедневно).

Орфография — это система правил, обеспечивающая единообразие письменной передачи речи. Всякое нарушение орфографической нормы потенциально может привести к искажению мысли. Поэтому борьба за орфографическую грамотность учащихся — это борьба за точность языка, за правильность выражения мысли, за безошибочность в общении между людьми.

В школе у детей формируется орфографический навык, основы этого навыка закладываются в период обучения грамоте одновременно с формированием графического навыка. Однако число правил, которыми руководствуются первоклассники, еще невелико. В период обучения грамоте школьники учатся:

а) соотносить букву и звук — сначала в позициях, где написание не расходится с произношением, а затем и в простейших случаях несовпадения буквы со звуком (слабые позиции гласных и "согласных");

б) раздельно писать слова, т. е. средствами письма выделять слова как языковые единицы — носители значений;

в) переносить слова со строки на другую строку — на основе слогоделения с учетом некоторых ограничений (например, не переносить и не оставлять на строке одну букву);

г) употреблять заглавную букву в начале предложения, а также в именах людей и в кличках животных.

Как видим, в этот период дети работают по орфографии глав-

ным образом на фонетической (соотнесение звуков и букв, перенос слов по слогам) и на семантической основе (раздельное написание слов, заглавные буквы). Морфологический принцип русского правописания только начинает вступать в свою роль; дети лишь практически, на основе сопоставлений подготавливаются к выделению морфем в таких простейших случаях, как *сад — сады, дома — дом*, и проверять на этой основе правописание гласных и согласных.

Поскольку главное место в орфографической работе принадлежит фонетическим и смысловым факторам, то методические приемы, выбираемые учителем, должны им соответствовать: это звуко-буквенный анализ и синтез, составление слов на наборном полотне, отчетливое проговаривание слов и другие приемы анализа и синтеза, упоминавшиеся выше, и смысловой анализ слов, предложений, глубокое понимание всего того, что дети пишут. И та, и другая работа проводится на уроках чтения и письма не только в тех случаях, когда слова и предложения предназначаются для записи.

Дети в период обучения грамоте пишут еще очень медленно, и орфографическая работа поэтому выходит за рамки одной лишь письменной работы. Она включает в себя наблюдения над читаемыми словами, особенно над теми, написание которых расходуется с произношением. Очень важно, чтобы дети как можно раньше осознали разницу между произношением и письмом, например, дети говорят не *эво*, а «его», не *што*, а «что». Если у школьника вырабатывается убежденность в идентичности звука и буквы, то в дальнейшем, когда появится множество слов с безударными гласными и с звонкими и глухими согласными в конце и в середине, он неизбежно будет допускать ошибки.

В период обучения грамоте у детей формируются элементарные навыки самопроверки. Они различают написанное с текстом образца или проговаривают. Самопроверка опирается на слуховой и речедвигательный факторы:

Уже в период обучения грамоте практикуются три вида письма: списывание, диктант и творческое письмо, т. е. сочинение. Наиболее важным — как с точки зрения задач развивающего обучения, так и для орфографических целей — является последнее, т. е. письмо слов и предложений, взятых из рассказов самих учащихся. Однако следует подчеркнуть, что в любом виде письма обязателен подготовительный этап, обеспечивающий, во-первых, безусловное понимание значения того, что пишут, и, во-вторых, звуко-буквенного состава того, что будут писать.

Подготовительная работа перед письмом, а также систематически проводимая самопроверка, наблюдение над орфографией читаемых текстов постепенно формируют орфографическую зоркость — залог высокой грамотности, необходимое условие орфографического самоконтроля.

Период обучения грамоте является необходимым звеном в системе орфографической работы в средней школе, звеном, подготавли-

вающим детей к новым формам — к специальным орфографическим упражнениям, к решению орфографических задач на основе простых и сложных правил, к усвоению традиционных написаний, исключений из правил и т. д.

В конечном счете школьное обучение языку должно обеспечить речевые навыки, как устные, так и письменные. Развитие речи учащихся в последствии окажется перед необходимостью на уроках письма

впоследствии окажется перед необходимостью написать письмо, оформить документ, составить отчет, доклад, лекцию, вести дневниковые записи, цеховой журнал и т. п. Списывание и тем более письмо под диктовку не будет занимать в дальнейшем значительного места в его жизни. Следовательно, эти виды письменной работы временные, преходящие, служащие лишь учебным целям и их роль в жизни школьника будет сокращаться. Иное дело — творческое письмо: его сфера будет постоянно расширяться в школе и тем более после ее окончания.

Очень важно, чтобы с первых шагов обучения письму дети осознали эту форму деятельности людей как письменную передачу своих мыслей. Поэтому нужно, чтобы первые слова, написанные детьми, были взяты из их же живой речи, из их рассказов, составленных ими предложений; могут быть использованы для этой цели отгадки к загадкам, слова к картинкам и т. п.

Списывание и диктант, как формы учебного письма, включаются в круг работы школьников на втором этапе — после письма творческого. Тогда и сами эти виды письменных упражнений будут проходить на более высоком уровне осознанности, при более высокой познавательной активности учащихся.

Так, дети составили рассказ по картинке на с. 75 «Азбуки» — «Наши леса», на уроке письма они пишут предложение «В лесу растут сосны и ели» (в связи с темой «Звук [е] и буква е»).

Творческое письмо в период обучения грамоте просто и естественно, практически оно имеет место на каждом уроке, ежедневно. Такие предложения, как «Ерш в реке, а ёж — в лесу», «Зайка ест капусту», «В этом доме два этажа», «Бойцы охраняют границу» равноценны текстам в развитии речи, если они не только осознаны, но и произнесены самими детьми в рассказе, в беседе, в ситуации общения.

В конце первого года обучения дети записывают связные тексты из 2—3 предложений, из 5—10 слов.

Нужно, чтобы творческое письмо было не эпизодическим, а проводилось постоянно, постепенно усложняясь. Во втором полугодии I класса оно перерастает в элементарное сочинение и изложение. Систематическое проведение творческих письменных упражнений предупреждает возникновение «психологического барьера» на пути к самостоятельному письму, который нередко возникает у тех учащихся, которые начинали учиться только путем списывания. Письменное выражение собственных мыслей в таких случаях представляется детям чем-то чрезвычайно трудным, слож-

ным, ответственным. Опыт показывает, что дети, начавшие обучаться письму посредством творческих упражнений, уже во II классе могут писать сочинения объемом 30—35 слов; у них формируется языковое чутье, а следовательно, и навык правописания.

Задания

1. Докажите необходимость единства обучения чтению и письму. В чем на практике состоит это единство?

2. Охарактеризуйте основные особенности современных шрифтов-прописей.

3. Укажите основные приемы обучения письму и дайте им оценку с точки зрения познавательной активности школьников и их самостоятельности в учебном труде.

4. Объясните причины основных ошибок письма первоклассников (в начертании букв, в их соединениях и пр.).

Уроки чтения и письма в период обучения грамоте

Требования чтениями письма

Выше, в предыдущих главах, были рассмотрены общие задачи обучения грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу, основные приемы работы, виды заданий, упражнений, наглядных пособий и прочих дидактических материалов.

Тема «Урок» обобщает все сказанное ранее: являясь основной формой обучения, урок вбирает в себя все богатство методических средств. Разнообразие уроков в период обучения грамоте очень велико, однако могут быть выделены и общие основные требования ко всем урокам чтения или письма и их отдельные типы. В пределах этих общих требований и типов, выработанных длительной практикой и проверенных теоретически, осуществляется творчество учителя — в организации активной познавательной деятельности учащихся, в формировании навыков чтения и письма, в развитии мышления и речи детей, их интересов и склонностей.

Требования к урокам по методике обучения грамоте могут быть разделены на общедидактические и специальные.

Общедидактические требования:

а) воспитывающий характер урока, ясность воспитательной цели данного урока: какие нравственные качества будут развиваться на данном уроке;

б) ясность учебной цели урока: что нового дети узнают, чему научатся, какие навыки и умения будут развивать, какова стадия развития этих умений и навыков, какова будет степень самостоятельности детей на уроке, каков будет уровень их познавательной активности, их мыслительного развития, какова будет степень завершенности темы и т. п.;

в) преемственность и перспективность урока, его связь с предыдущими и последующими уроками, его место в цепи уроков по данной теме, по данному разделу программы;

г) разнообразие выбираемых на урок методических средств и

приемов работы, вариативность работы над материалом, зависимость выбора методических средств от характера материала и задач обучения, доступность методики — ее занимательный и игровой характер;

д) организация всех учащихся на работу в соответствии с их возможностями, на достаточно высоком уровне их знаний, умений и их мыслительного развития; дифференцированный и индивидуализированный подход к учащимся в процессе урока; наличие обратной связи (от учащихся — к учителю) на всех этапах урока;

е) обучение учащихся приемам умственного труда («учить учащихся учиться»), тем умениям, которые являются необходимым условием успешного обучения в школе;

ж) обязательны также некоторые другие дидактические требования — научность, доступность материала и т. п.

«Урок — более или менее законченный отрезок, или «клеточка», педагогического процесса. В нем, как солнце в капле воды, отражаются все его стороны. Если не вся, то значительная часть педагогики концентрируется в уроке»¹, — писал М. Н. Скаткин. Тем более это же можно сказать в данном случае о методике преподавания родного языка.

Специфика предмета «Русский язык» на уроках выражается в следующих конкретно-методических требованиях:

а) неотъемлемым условием всякого урока русского языка является забота учителя о речевой среде: на уроке звучит правильная с литературной точки зрения, выразительная, образная, точная, логичная речь, т. е. произведения писателей — мастеров художественного слова, звукозаписи из фонотеки; на уроке царит атмосфера культуры речи. Все, что вывешивается в классе и в школе на стенах, на досках, безусловно грамотно, образцово и по содержанию и по оформлению; каждый урок воспитывает «языковое чутье», любовь к родному языку, к живому, яркому, выразительному слову;

б) на каждом уроке как чтения, так и письма обязательно должна иметь место работа по развитию речи учащихся: обогащение, уточнение и активизация словаря, составление и анализ предложений, работа над словосочетанием, устное рассказывание, пересказ, чтение наизусть, драматизация и т. п.; чаще всего эти виды работы тесно переплетены с другими — со звуковым анализом и синтезом, с чтением, письмом и т. д.;

в) на каждом уроке чтения и письма необходимыми элементами являются также разнообразные приемы звукового и буквенного анализа и синтеза — подготовка к чтению или, особенно, письму, а также самостоятельные упражнения;

г) непосредственная работа по формированию умений и навыков чтения и письма должна занимать на уроках преобладающее место — примерно ²/з урока по времени; это значит, что на уроках чтения

¹ С к а т к и н М. Н. Совершенствование процесса обучения.— М., 1971.— С. 149.

нужно в основном читать, на уроках письма — писать (в объеме понятия «чтение» входит подготовительная работа перед чтением, а также анализ содержания прочитанного, т. е. работа над сознательностью чтения; это же можно сказать и о понятии «письмо»);

д) на каждом уроке чтения и письма используется образцовый материал — наряду с текстами «Азбуки», составленными из тех слов, которые дети уже могут прочесть, используются дополнительные тексты для устной работы: отрывки из произведений А. С. Пушкина, А. П. Чехова, К. И. Чуковского, С. Я. Маршака и др. Так осуществляется связь классного чтения с внеклассным, чтения и письма со слушанием, с развитием речи;

е) уроки чтения и письма преемственно связаны и представляют собой неразрывное единство: урок чтения подготавливает школьников к уроку письма, а урок письма служит продолжением предшествующего урока чтения (в расписании уроков соблюдается такая последовательность).

Используются также все те формы работы, которые описаны выше, т. е. все богатство и разнообразие методических средств, имеющихся в методическом арсенале современной школы.

Таковы общие основные требования к урокам. Эти требования могут рассматриваться одновременно как критерии оценки спланированного или проведенного урока и как примерная схема анализа урока после его посещения и протоколирования (или анализа плана, конспекта предстоящего урока).

В соответствии с изложенными выше задачами и требованиями уроки должны быть разнообразны. Какой-либо схематизм в построении уроков, несомненно, приносит вред, тогда как разнообразие развивает гибкость мышления, повышает интерес к учебной деятельности.

В период обучения грамоте уроки различаются по следующим признакам: а) по основному предмету обучения — уроки чтения и уроки письма; б) по времени, по периодам и этапам обучения — уроки в подготовительный (добукварный) период и в основной период; в) по наличию или отсутствию новой темы на данном уроке — уроки изучения нового звука и буквы или обучения письму буквы, заглавной или строчной, и уроки закрепления, на которых новая буква не вводится; особый тип урока — урок повторения и обобщения; обязательным является также еженедельный урок чтения, на котором до 20 минут отводится на внеклассное чтение. Таким образом, основные типы уроков — это уроки чтения и письма, на которых есть новая буква, новый звук, и уроки чтения и письма, на которых нового звука и новой буквы нет.

Специальных уроков проверочного типа и уроков развития связной речи (сочинения и изложения) в период обучения грамоте не проводится. Выявление знаний, их проверка осуществляется в процессе всей работы на уроке, развитие речи также органически вплетается в уроки чтения и письма.

Продолжительность уроков в I классе — 35 минут, так как дети не владеют еще устойчивым вниманием. В структуре урока предусматриваются, во-первых, смены видов умственной деятельности и, во-вторых, паузы: физкультурные паузы продолжительностью в 2—3 минуты, минутки юмора, загадок, «распевки» и т. д. Второе особенно важно на уроках письма, где, в общем, работа всегда однообразнее и потому для большинства детей утомительнее.

Рассмотрим примерные возможные варианты уроков указанных выше типов по «Азбуке» В. Г. Горецкого, В. А. Кирюшкина, А. Ф. Шанько¹.

Урок чтения в подготовительный период (третий день в школе). Тема урока: «Предложение» (предыдущая тема — «Речь»).

Оборудование урока: «Азбука», закладки, указка, карандаши (простые и цветные), тетради — у учащихся; кодоскоп, экран 2,5 м по диагонали, доска, мел различных цветов, книжки для дополнительного чтения, игрушки и картинки для демонстрации в классе — у учителя.

Построение (ход) урока:

1. Воспоминания детей о лете, об играх и отдыхе, о том, что интересного видели, узнали, что повидали, где побывали. Повторение понятия «устная речь» («Надо внимательно слушать то, что нам говорят, рассказывают»).

2. Логическое упражнение: расстановка на доске ряда сюжетных картинок (или картинок на одну тему — «Игрушки»).

3. Составление устного рассказа по картинке «Дети строят город (из песка)».

Беседа по вопросам учителя: «Где играют дети? Что они строят? Какие у них игрушки? Что делает девочка, что — мальчик? На какой машине мальчик возит песок? Чем заняты другие дети?»

4. Физкультминутка. (Чтение стихотворения.)

5. Первые представления о предложении. (Учитель говорит: «Речь состоит из предложений; в предложении выражается одна мысль; например: «Дети играют в песке».) Составляются предложения по другой картинке.

6. Обозначение предложения схемой. («Вы еще не умеете писать буквами, но уже можете обозначить предложение. Это поможет определить, сколько сказано предложений: начало предложения обозначим уголком, а конец — точкой: _____»)

7. Упражнение: определение количества предложений в тексте. Учитель читает текст из трех предложений, делает паузы между предложениями. Вызванный ученик на доске обозначает каждое

¹ В союзных республиках имеются другие буквари, созданные для школ с русским языком обучения.

предложение: | | | |

8. Физкультминутка. (Под музыку.)

9. Самостоятельное составление предложений по теме, по картинке.

10. **Обобщение, вывод.** («Речь состоит из предложений; в предложении выражается мысль; между предложениями — пауза; мы будем изображать каждое предложение чертой, будем делить нашу речь на предложения».)

Домашнее задание не задается.

На одном из последующих уроков на тему «Предложение и слово» вводится такое схематическое изображение предложения,

где выделено каждое слово: I _____, ___I I ————— I I ————— I. (Предложение из трех слов.)

Урок в подготовительный период на тему «Овал» (урок **письма**). Предыдущая тема: «Длинная линия с петлей».

1. Дети рассматривают изображения двух шариков: один — круглый, другой — вальный. Беседа. (Работа проходит по с. 12 «Прописей».)

2. На странице «Прописей» дети обводят овал по контурам. Заштриховывают. Объясняют различие между круглым и овальным шариком.

3. Учитель объясняет последовательность письма овалов.

4. Письмо больших и малых овалов на странице «Прописей»: сначала по контурам, затем самостоятельно.

5. Беседа о прогулке. Физкультминутка.

6. Повторение: письмо больших линий с закруглениями внизу (по образцам на странице «Прописей»).

7. Рисование орнамента: обводка контуров, заштриховка.

8. Чтение стихотворения. Задание на дом не дается.

Урок чтения в подготовительный период на тему «Звук [и], буквы *И, и*».

1. Повторение сведений о согласных и гласных звуках. Чтение изученных букв. На наборном полотне игра «Поставь буквы правильно». Учитель произносит слова, дети с помощью карточек указывают в них звуки [а], [о]. Учитель показывает картинки, дети произносят слова: *стол, рама*. Указывают в них изученные звуки, показывают карточки с буквами.

2. Выделение гласного звука [и]. Беседа по картинке в «Азбуке» на с. 36; в результате беседы по картинкам анализируется слово *иголка* — и-го-л-ка. Произношение звука и слога [и]. Артикулирование звука [и].

3. Физкультминутка.

4. Упражнения в слышании и в произнесении звука [и] в разных позициях и сочетаниях: в начале, в середине, на конце слова,

под ударением и без ударения. Дети определяют, есть ли в слове звук [и] и его место (если звук есть).

5. Знакомство с буквами *Ими*. Находят место буквы в каске букв и слогов. Анализируют изображение буквы, сравнивают малую и большую буквы. Складывают из палочек.

6. Рассказ по картинке: беседа, составление предложений, связный рассказ.

7. Физкультминутка.

8. Составление предложения, его распространение за счет введения нового слова (новых слов). *И* как союз, отдельное слово.

9. Чтение буквы *и* и других изученных букв. Игра на многозначность слова: «У кого иголки?». (По картинке в «Азбуке».)

10. Обобщение (что нового узнали?).

Задание на дом не дается.

Урок чтения на тему «Звуки [т] и [т'], буквы *Т* и *г*». Второй урок по данной теме — закрепление.

1. Повторение. Чтение слов с буквой *т* в середине слова. Чтение предложения с доски, в предложении — слова с буквой *г*. Беседа, выделяются слова со звуком [т] или [т'].

2. Повторение: чтение текста по «Азбуке»: слоги, отдельные слова, текст. Беседа по картинке. Придумывание заголовка.

3. Физкультминутка.

4. Упражнение в чтении слов с буквой *т* в начале слова, в середине, на конце и составление этих слов (*аист, куст* и др.); слова с [т'] — *кисти* и др. Физкультминутка.

Произношение, проговаривание, слого-звуковой анализ, звуко-буквенный анализ и синтез слов. Работа со схемой слого-звукового состава.

5. Развитие речи. Рассказы по воображению, на основе картинки. Должно быть употреблено заданное слово (или слова), например *аист*.

6. Чтение дополнительного текста (по «Дидактическим материалам» или другим дополнительным пособиям). Чтение текста, написанного учителем на доске.

7. Отгадывание ребусов: слова с новой буквой (*ткани, кот, кит*).

8. Различение многозначности слов: *кисти*. Слова-омонимы: *каток*.

9. Обобщение (что нового узнали, чему научились?).

Урок письма на тему «Буква *г*» (закрепление).

1. Работа на с. 24 «Прописей». Слого-звуковой анализ слов *аист* и *куст*, работа со схемами.

2. Составление предложения с этими словами.

3. Самостоятельное письмо буквы *т* под счет.

4. Звуко-буквенный анализ и синтез (по разрезной азбуке). Составление слов и чтение их. Составление слогов: *та, ты, ти*.

5. Обводка по контурам слога *ты*, затем слога *ти* на странице «Прописей».

Анализ соединений букв. Слог *ис*. Пишут слова *аист, куст*. Составляют и пишут предложение: *У куста аист*.

6. Физкультминутка.
7. Составление предложений, проговаривание слов.
8. Сравнение буквы *г* с другими, уже известными буквами.
9. Письмо букв *к, н, т* под счет.
10. Обводка и рисование орнамента (бордюра) по «Прописям».
11. Обобщение, вывод (чему научились на уроке?)'.

Система уроков чтения и письма в период обучения грамоте

Под системой уроков подразумевается такая их последовательность, в которой предусмотрено планомерное, подтвержденное теоретически и практически распределение учебного времени по темам курса, преемственные и перспективные связи уроков, разнообразие типов уроков.

Систему создает понимание роли, места, задачи каждого урока, его цели. Система уроков на весь период обучения грамоте предусматривает также выделение циклов уроков чтения и письма по основным этапам учебного процесса.

Так, в цикле наблюдаются следующие общие требования: в нем более или менее равномерно чередуются уроки, на которых вводится новый звук и новая буква, и уроки, на которых новых букв и звуков нет (это относится в равной мере и к урокам чтения, и к урокам письма); в структуре цикла уроков предусматриваются темы, связанные не только с усвоением новых звуков и букв, но и темы другого порядка: по орфографии — «Правописание сочетания *ши*», по словообразованию — уменьшительно-ласкательные формы (суффиксы оценки): *рука — ручка, лиса — лисичка*, по фонетике — пары звонких и глухих согласных, по развитию речи — составление предложений по картинкам и пр.

Наиболее типичные циклы уроков: 1-й урок — «Звуки [х], [х'] и буквы *Х, х*»; 2-й урок (письмо) — «Буква *х* строчная»; 3-й урок (чтение) — «Звуки [х], [х'] и буквы *Х, х* (закрепление)»; 4-й урок (письмо) — «Заглавная буква *Х*»; 5-й урок (чтение) — «Звуки [х], [х'] и буквы *Х, х* (повторение, обобщение)»; 6-й урок (письмо) — «Буквы *Х, х* (закрепление)»; 7-й урок — повторение и закрепление пройденного в данном цикле уроков; внеклассное чтение.

Второй пример: Тема — «Буква *Е*». 1-й урок (чтение) — «Что обозначает буква *Е*» (слияние, слог); 2-й урок (письмо) — «Буква *е*»; 3-й урок (чтение) — «Буквы *Е, е*, обозначающие *йэ*» (закрепление); 4-й урок (письмо) — «Буква *Е*»; 5-й урок — «Буквы *Е, е* как показатель мягкости предшествующего согласного»; 6-й урок (письмо) — «Буква *е* после согласных»; 7-й урок (чтение) — «Бук-

вы *Е, е*» (повторение и обобщение); 8-й урок (письмо) — «Буквы *Е, е*» (закрепление); 9-й урок — повторение и закрепление темы; внеклассное чтение.

В дальнейшем в систему уроков русского языка (во II классе и позже) войдут уроки проверки знаний — контрольные диктанты и пр., уроки сочинения или изложения, по чтению — киноуроки, телеуроки.

Особенности уроков в малокомплектной школе

В малонаселенных пунктах еще длительное время будут сохранены малокомплектные школы, где один учитель одновременно работает с двумя или даже с четырьмя классами. Естественно, что в таких школах необходима особая методика обучения.

В четырехклассной малокомплектной школе обычно один учитель работает с I и III классами, второй — со II и IV. В школах с малым количеством детей работает один учитель (в полторы смены).

Уроки письма, как правило, проводятся совместно с другими уроками: с математикой и пр. (в III классе допускается сочетание с чтением). Рекомендуется с первоклассниками проводить первые два урока по 35 минут¹, т. е. 12 уроков в неделю (уроки чтения и математики).

В последние годы широкое распространение получили однопредметные уроки: и в I, и в III классе проводится урок письма. Однопредметные уроки обладают определенными преимуществами: и первоклассники, и третьеклассники заняты одним делом, хотя и на разных уровнях умений. В настоящее время методика однопредметных уроков получила подробную разработку.

Основной отличительной чертой уроков в малокомплектной школе в условиях работы учителя одновременно с двумя-тремя классами является самостоятельная работа учащихся.

Следовательно, в таких классах особенно тщательно разрабатывается система самостоятельных работ на всех этапах обучения — при усвоении нового, при выработке умений и навыков, при повторении и т. д.

В условиях обучения грамоте залог успеха такой системы в изобилии и разнообразии различных дидактических материалов, главным образом раздаточных, дополняющих «Азбуку», вносящих оживление в работу.

Самостоятельная работа предполагает руководство учителя, которое выражается в постановке задач, определении конкретных заданий, в комментариях к раздаваемым дидактическим материалам и в обязательной проверке выполнения задания. Естественно, что первоклассники особенно нуждаются в таком руководстве. Занимаясь с параллельным классом, учитель все время следит за самостоятельной работой первоклассников.

¹ Приведенные схемы уроков составлены на основе поурочных разработок по «Азбуке» и «Прописям», изд. 1986 г., В. Г. Горецкого, В. А. Кирышкина, А. Ф. Шанько. На занятиях использовать последнее издание данного пособия.

¹ Третьеклассники приходят к третьему уроку.

Какие же виды работ могут быть выполнены первоклассниками в период обучения грамоте самостоятельно?

В подготовительный период: обводка трафаретов, заштриховка фигур, рассматривание картинок, письмо элементов букв по «Прописям», подготовка к ответам на вопросы, составление предложений, подбор слов, подготовка к выделению слогов и отдельных звуков и пр.

В основной период: разнообразные варианты слоگو-звукового анализа и синтеза, работа с помощью наборного полотна и абака, тихое чтение по «Азбуке» или по дополнительным пособиям, составление предложений и рассказов (подготовка к устному рассказыванию), рисование на темы прочитанного, подготовка к пересказу, письмо по образцам из «Прописей», по образцам, данным учителем, списывание с печатного текста, письмо составленных слов и предложений (все, что дети пишут сами, должно быть предварительно разобрано учителем с применением проговаривания), письмо с вставкой пропущенных букв и слов; применяется также повторное чтение с различными дополнительными заданиями по тексту: выбор слов к заданной теме (например, названия животных), ответы на вопросы, иллюстрирование прочитанного, завершение, дополнение незаконченных предложений, выполнение логических упражнений на группировку, обобщение, градацию и т. п.

Для самостоятельной работы дается и фонетический разбор: подчеркивание в словах (лучше всего с помощью раздаточного материала) гласных или согласных, деление на слоги, указание ударного слога, вставка пропущенных гласных, подчеркивание слогов *жи, ши, ча, ща, чу, шу*.

В условиях работы одного учителя с двумя или тремя классами очень велика роль **технических средств**. Так, в некоторых школах нашей страны столы в малокомплектных школах оборудованы наушниками, соединенными с радиоприемником или магнитофоном. Надев наушники, дети слушают беседу, выполняют задания, пишут диктант, заучивают стихотворения. Если централизованных радиопередач нет, то может быть использована магнитофонная запись, которая включается по мере надобности на уроке, когда учитель переключает основное свое внимание на параллельную группу — на третьеклассников.

Для малокомплектных школ разрабатываются также программные материалы и учебные пособия, удобные для организации самостоятельной работы детей, но методика применения программных материалов (не только для машинного, но и для безмашинного программирования) пока еще не разработана для периода обучения грамоте в I классе.

Ниже приводится один из уроков периода обучения грамоте в условиях одновременной работы учителя в I и III классах.

Урок письма в I классе (по «Прописям») и урок чтения в III классе.

Темы уроков: в I классе — «Письмо заглавной буквы Ж; сочета-

ние жи» в III классе — «Чтение и анализ рассказа А. Мусатова «Весенний сев» (в обоих классах — новый материал).

Схематическое построение урока:

I класс

С учителем: беседа, выделение буквы Ж, ее анализ, показ письма; сравнение заглавной и строчной; анализ предложений и слов; начало письма.

Самостоятельно: обводка контуров буквы Ж по «Прописям», письмо этой буквы — одну строчку. Подготовка к объяснению последовательности письма буквы.

С учителем: разбор и исправление недостатков (ошибок) письма. Повторение правила написания сочетаний *жи, ши*, его применение в устном разборе слов. Подготовка к письму предложения (по образцу, данному в «Прописи»).

Самостоятельно: письмо предложения на странице «Прописей». Обводка орнамента (бордюра). Дополнительные упражнения — если остается время. Самопроверка.

Как видим, на этом уроке время для самостоятельной работы равномерно распределено между классами, причем первоклассники, только начинающие учиться, не обойдены вниманием, тем более что за их самостоятельным письмом учитель имел возможность наблюдать все время.

Опыт показывает, что при правильном распределении и объединении классов-комплектов, при умелом планировании уроков и самостоятельной работы, при хорошей обеспеченности уроков дидактическими материалами эффективность обучения в малокомплектной школе бывает достаточно высокой.

Задания

1. Составьте схему основных требований к урокам в период обучения грамоте; конкретизируйте три общедидактических требования к произвольно выбранному уроку обучения грамоте (чтения).
2. Составьте схематическую классификацию типов уроков, проводимых в период обучения грамоте.

III класс

Самостоятельно: тихое чтение рассказа (первой части), усвоение его содержания; подготовка к ответам на вопросы, записанные на доске.

С учителем: беседа; разбор содержания и особенностей языка прочитанной части рассказа. Выборочное чтение вслух и пересказ частей рассказа.

Самостоятельно: повторное чтение про себя с заданием: подготовиться к устному рисованию, к пересказу, к рассказу о весенних работах в поле. Подготовка к объяснению значений указанных учителем слов.

С учителем: беседа, устное рисование по прочитанному тексту. Пересказ 1-го отрывка. Обсуждение пересказа. Объяснение слов. Задание на дом.

3. Проанализируйте один урок чтения и один урок письма из книги «Уроки обучения грамоте» (по «Азбуке» и «Прописям») В. Г. Горецкого и др. с точки зрения типологии уроков и требований к ним.

4. Самостоятельно разработайте схематический план урока чтения на тему «Звуки [с], [с'], буквы С, с»; плана урока письма на тему «Буква й».

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев П. А. Хрестоматия по истории методов преподавания русского языка в начальной школе.— М., 1941.
2. От Азбуки Ивана Федорова до современного букваря / Под ред. А. И. Маркушевича и др.— М., 1974.
3. Толстой Л. Н. Азбука. Новая азбука//Справочные материалы, послесловие и составление В. Г. Горецкого и Г. В. Карпюка.— М., 1978.
4. Карпюк Г. В. Букварь — источник сведений о жизни страны, народа и его культуры // Проблемы школьного учебника.— Вып. 14.— М., 1984.
5. Каруле А. Я. Обучение шестилетних детей в школе.— М., 1984.
6. Научно-методические проблемы опытного обучения и воспитания детей в подготовительных классах школ: Сб. статей.— М., 1984.
7. Федоренко Л. П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста.— 2-е изд.— М., 1984.
8. Обучение и воспитание детей с 6-летнего возраста в школе / Под ред. И. Д. Зверева, А. М. Пышкало.— М., 1987.
9. Агаркова Н. Г. Обучение письму как основа для речевого развития младшего школьника // Проблемы развития речи учащихся начальных классов.— М., 1985.— С. 148—158.
10. Горецкий В. Г., Кирышкин В. А., Шанько А. Ф. Прописи.— М., 1986.
11. Горецкий В. Г., Кирышкин В. А., Шанько А. Ф. Уроки обучения грамоте (по «Азбуке» и «Прописям»).— М., 1986.
12. Горецкий В. Г., Кирышкин В. А., Шанько А. Ф. Азбука.— М., 1986.
13. Обучение в 1 классе / Под ред. Б. И. Фоминых.— М., 1986.
14. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М., 1983.
15. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? — М., 1986.
16. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе.— М., 1986.

Методика классного чтения

Значение и задачи уроков чтения на современном этапе развития советской школы

Общеизвестна роль художественной литературы в идейно-политическом, нравственном, эстетическом и трудовом воспитании школьников. «Истоки ее могучего влияния — в верности правде жизни, идеалам социализма и коммунизма, гуманизме и оптимизме, тесной связи с народом»¹. В Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы отмечается, что «очень важно воспитывать с ранних лет коллективизм, требовательность к себе и друг к другу, честность и правдивость, доброту и принципиальность, стойкость и мужество характера... развивать чувство прекрасного, умение понимать и ценить произведения искусства...»².

И хотя в начальных классах школы литература не изучается как особый предмет, тем не менее при определении значения уроков классного чтения необходимо прежде всего учитывать место литературы в жизни общества, ее влияние на формирование человека как личности. Независимо от того, в каком классе читается художественное произведение, какое оно по объему, остаются в силе положения, согласно которым литература представляет собой богатейший источник познания жизни и инструмент огромного воздействия на все стороны человеческой личности. «Благодаря литературе мы как бы живем множеством жизней, роднящих нас с прошлым человечества и со всем миром окружающей нас современности. Благодаря литературе мы становимся как бы участниками всего бесконечно сложного и разнообразного исторического пути развития человеческого общества. И понятно, что, вбирая в себя этот опыт, накопленный человечеством, мы растем не только потому, что обогащаемся прежде всего знаниями об этом пути людей, которые жили до нас или живут вокруг нас, мы растем и потому, что воспринимаем те высокие цели и идеалы исторического общественного развития, видим во всей их жизненной непосредственности героические картины борьбы за эти цели и идеа-

¹ Материалы XXVII съезда КПСС — М., 1986. — С. 169.

² О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов.— М., 1984.— С. 48.

лы, подвиги, совершенные во имя этих целей, силу и высоту человеческого духа, проявленные в этой борьбе»¹.

Значимость уроков классного чтения состоит в том, что на них в комплексе решаются образовательные и воспитательные задачи: расширяются знания детей об окружающей действительности, прошлом и настоящем нашей Родины, формируются элементы коммунистического мировоззрения, положительные нравственные качества, учащиеся развиваются умственно и эстетически, овладевают основами самостоятельного приобретения знаний и т. д.

Для осуществления образовательно-воспитательных задач в их единстве необходимо, чтобы вся работа на уроках чтения была одновременно процессом познания, воспитания и развития. Поэтому важно не только что читать, но и как работать с текстом. Реализация образовательно-воспитательных задач на уроках чтения в равной степени предполагает овладение учащимися определенным комплексом знаний и умений и формирование у них личностных качеств, необходимых советскому человеку.

Идейно-тематический и литературно-эстетический принципы построения книг для чтения в начальных классах позволили авторам² в определенной системе включить произведения, всесторонне представляющие жизнь нашей страны, в том числе ее природу в разные времена года, грандиозность труда, борьбу советских людей за мир во всем мире.

Тематика произведений, включенных в книги для чтения, такова, что постоянно расширяются и от класса к классу углубляются знания учащихся о своей стране и советском народе.

Тема Родины, ее славного прошлого и героического настоящего является центральной в книгах для чтения. Понятие «родина» формируется у учащихся постепенно в процессе чтения произведений, которые углубляют конкретные представления школьников о природе родного края, о труде людей, об условиях жизни советского человека, об отношении к своей стране, о взаимоотношениях между членами коллектива, между людьми разных национальностей, населяющих нашу Родину — Союз Советских Социалистических Республик, о сотрудничестве нашей страны с прогрессивными странами мира и т. д. Таким образом, Родина раскрывается для учащихся многоаспектно и на конкретном материале, доступном детскому восприятию и обобщению.

Учитель подводит учащихся к пониманию того, что Родина — это не только земля, реки, леса и горы, но и прежде всего люди, народ, который своим трудом умножает богатства земли, создает радостную, свободную жизнь и защищает родную землю от врагов, не щадя сил и жизни. Чрезвычайно важно, чтобы формирование

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы.— М., 1976.— С. 3.

² Пособие написано в соответствии с программой для четырехлетней начальной школы. Работа по книгам для чтения «Родное слово» проводится во II, III и IV классах.

представлений о Родине осуществлялось в единстве с воспитанием гражданских чувств, любви к Отечеству. Известный советский педагог В. А. Сухомлинский писал, что познание ребенком действительности должно быть одновременно воспитанием гражданина: «Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупинке познавать свою ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями... Все, что происходит в окружающем мире, все, чем жили люди в прошлом и живут сейчас, ребенок разделяет на добро и зло. Чтобы заложить в годы детства основу человечности и гражданственности, надо дать ребенку правильное видение добра и зла... Правильное видение добра и зла означает, что ребенок принимает близко к сердцу то, что познает. Добро вызывает у него радостную взволнованность, восхищение, стремление следовать нравственной красоте; зло пробуждает негодование, непримиримость, прилив духовных сил для борьбы за правду и справедливость. Душа ребенка не должна быть холодным хранилищем истин»¹.

Для решения задачи идейно-политического и нравственного воспитания учащихся большое значение имеет чтение произведений о В. И. Ленине и его соратниках. Во II классе произведения о В. И. Ленине объединены в раздел «Везде и во всем имя Ленина с нами», в III классе — в раздел «Имя Ленина в сердце каждом», в IV классе — в раздел «Ленин и теперь живет всех живых». О революционной деятельности В. И. Ленина учащиеся читают и в других разделах книг (например: «Вставай, поднимайся, рабочий народ» — IV класс).

От класса к классу постепенно расширяются и углубляются знания детей о жизни и деятельности В. И. Ленина («О детстве Владимира Ильича» В. Бонч-Бруевича — II класс, «Детские и школьные годы Ильича» А. И. Ульяновой — III класс, «Жизнь Ленина» М. Прилежаевой, «Валенки» В. Бонч-Бруевича, «За работой» Г. Кржижановского — IV класс и др.).

Учащиеся подводятся к пониманию роли великого вождя в становлении и развитии нашего государства. Организатор партии коммунистов, вождь революции, создатель первого в мире социалистического государства, простой, добрый и мужественный человек — таким предстает В. И. Ленин из произведений, которые читают младшие школьники («Таким должен быть человек» Н. К. Крупской — IV класс, «В Смольном» А. Кононова, «Как все» Г. Кржижановского — III класс, «Лучшие на свете игрушки» Н. Ходзы — IV класс и др.). Все произведения о В. И. Ленине содержат исключительно богатые возможности для формирования личностных качеств школьников: трудолюбия, ответственного отношения к делу, организованности, преданности Родине, отзывчивости, человечности, скромности. Читая статьи, рассказы и стихи о Владимире Ильиче,

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям.— Киев, 1973.— С. 191 — 192.

школьники получают ответы на вопросы: в чем величие человека? Каким должен быть советский человек?

Ленинская тема, являясь центральной в книгах для чтения, выступает как стержень в работе учителя над формированием коммунистического мировоззрения учащихся. Все темы книг для чтения в той или иной степени взаимодействуют с ней. Это прежде всего выражается в связях по содержанию: произведения включают познавательный материал, овладение которым создает у учащихся фундамент для осознания развития общества, его движущих сил, понимания роли человека в обществе, роли труда для каждого человека и т. д. Чтение и анализ произведений является для учащихся активной познавательной деятельностью, в процессе которой ребенок не только познает окружающий мир, но и сам себя, свои обязанности перед другими людьми. Знания, как известно, не есть убеждения. Но чтобы сформировать у школьников убеждения, необходимо вооружить их комплексом знаний. Это обстоятельство обуславливает тематику книг для чтения, последовательность расположения тем в книгах для каждого года обучения, а также связь между одинаковыми темами во II—IV классах. Так, например, книги для чтения включают следующие темы социального плана, взаимодействующие между собой: «Наша Родина» — II класс, «Жизнь детей до революции», «Мы наш, мы новый мир построим», «Наша Родина— СССР» — III класс, «Славься, Отечество наше свободное...», «Из прошлого нашей Родины», «Великая Октябрьская социалистическая революция», «Гражданская война», «Республика наша строится» — IV класс. Связи между темами способствуют системности знаний, что очень важно для формирования взглядов и убеждений учащихся.

Во II классе раздел «Наша Родина» включает статьи С. Баруздина, Ю. Яковлева, А. Митяева, Ю. Гагарина, стихи А. Прокофьева, М. Матусовского, М. Исаковского. Лейтмотивом всех этих произведений является гордость за свою страну, любовь к своей Родине. Начинается раздел с понятия «родина»: маленькая родина — место, где родился человек, и наша общая, великая Родина — Советский Союз. Затем второклассникам представляется возможность мысленно отправиться в путешествие: пролететь над своей Родиной, убедиться в том, что она «самая большая, самая богатая» (рассказы С. Баруздина «Страна, где мы живем», «Самая большая, самая богатая»). Из статьи А. Митяева учащиеся узнают об Основном Законе нашего государства — Конституции СССР, о тех правилах, по которым живут советские люди. Любовью к Родине пронизан рассказ Ю. Гагарина, в котором он очень искренне и поэтично пишет о том, за что мы любим свою Родину.

В III классе продолжается процесс накопления и углубления знаний о Родине; от конкретных представлений учащиеся переходят к обобщениям, т. е. постепенно формируется понятие «Родина — государство, в котором ты живешь и гражданином которого являешься». Учащиеся узнают, как называется наше государство и

почему, знакомятся с Государственным флагом и гербом СССР. Углубляются представления о Конституции СССР, о нашей стране как многонациональном государстве, о столице нашей Родины (раздел «Наша Родина — СССР»).

Богатым источником знаний о Родине являются также произведения, помещенные в разделах «Охранять природу — значит охранять Родину», «Славим Родину трудом», «В борьбе за Советскую Родину». Анализируя вместе с учащимися произведения социально-политического плана, учитель исходит из того, что знания сами по себе еще не составляют мировоззрения. Необходимо установить связи между знаниями (систематизировать их), выработать у учащихся определенное отношение к тому, что они познают о природе, о жизни людей, о социальных явлениях и т. д., развить потребность руководствоваться знаниями в своей деятельности, опираться на них в своих поступках. «Мировоззрение является одной из основных характеристик личности. Без мировоззрения нет личности. Мировоззрение детерминирует общую направленность личности, ее поведение, деятельность, оно сказывается на всех других качествах человека: на нравственности, отношении к труду и т. д.»¹.

Коммунистическое мировоззрение связано с коммунистической нравственностью, с моралью. «Коммунистическое мировоззрение практически реализуется в коммунистической нравственности, а коммунистическая нравственность получает свое теоретическое обоснование в коммунистическом мировоззрении»².

Большой познавательный потенциал заключают в себе произведения, представленные в таких разделах книг для чтения, как «Наша родная Советская Армия» (II класс), «В борьбе за Советскую Родину» (III класс), «В час великих испытаний» (IV класс).

На доступном для младшего школьника фактическом материале учащиеся узнают о рождении нашей армии, ее героическом, полном трудных и славных побед боевом пути (гражданская война, Великая Отечественная война, охрана границы в мирное время). Учащиеся как бы становятся свидетелями событий, о которых повествуют авторы. Такое восприятие усиливается еще и тем обстоятельством, что действующими лицами многих произведений, включенных в книги для чтения, являются дети («Соловушка» П. Цвирки — III класс, «Плот Алексея Андреевича» Л. Кассиля — III класс, «В разведке» В. Катаева, «Рассказ танкиста» А. Твардовского — IV класс и др.).

Произведения военной тематики переносят школьников в занятый фашистами Краснодар («Листовки» А. Фадеева, «Слушайте, товарищи...» М. Исаковского — IV класс), горящий Берлин («Передовая на Эйзенштрассе» Б. Полевого — IV класс) и т. д. Учащиеся знакомятся с фактами тех грандиозных событий, которые происходили на фронте и в тылу в грозные годы войны. В этом и

¹ Проблемы формирования коммунистического мировоззрения / Под ред М. Н. Алексеева и Н. Г. Огурцовой. — Минск, — 1975. — С. 50.

² Там же. — С. 53.

заключается образовательная ценность уроков чтения. Но было бы не верным образовательную значимость произведения обособлять от воспитательного значения. На уроках чтения эта взаимосвязь наиболее четко проявляется, и обусловлена она спецификой художественного произведения. Действительно, многие факты ученик узнает благодаря тому, что ему становятся понятны, близки мотивы поведения героев, их поступки, мысли и чувства. Из эпизода, описанного Б. Полевым в рассказе «Передовая на Эйзенштрассе» (IV класс), учащиеся узнают о тяжелейших боях в Берлине в апреле — мае 1945 г. Но самое главное состоит в том, что автор, воздействуя не только на ум, но и на чувства детей, убеждает их в великой человечности наших советских воинов. Поистине огромным человеколюбием нужно было обладать советскому сержанту Лукьяновичу, который под ураганным огнем фашистов ползет к подвалу на «ничейную полосу», чтобы спасти немецкую девочку.

О гуманизме советских людей, их силе духа в трудные для нашей страны годы, об их огромном мужестве и стойкости рассказывают многие произведения для чтения. И все изображенное мало понять, все это надо сопережить вместе с автором. Только при этом условии уроки чтения действительно станут воспитывающими.

Богатый материал для трудового и нравственного воспитания школьников содержит произведения, объединенные темами: «Великая радость — работа», «Жить по-октябрятски» (II класс), «Славим Родину трудом», «Октябрята — будущие пионеры» (III класс).

Известно, что в процессе воспитания решающее воздействие на ребенка имеет не сухое морализирование, а конкретная жизненная ситуация. Художественное произведение потому и оказывает сильное влияние на школьников, что автор своим сюжетом как бы включает их в активную деятельность и пробуждает желание принять участие в событиях, встав на сторону одного из действующих лиц (группы людей, класса и т. п.). Например, прочитан рассказ Н. Артюховой «Трусиха» и на уроке создается ситуация для того, чтобы выяснить, «что такое трусость», кого из ребят действительно можно считать трусом и почему. Анализ конкретного содержания рассказов В. Осеевой «Синие листья», «Три товарища», «Хорошее» создает основу для непринужденного разговора о таких нравственных категориях, как жадность, доброта, доброжелательность. Прост по сюжету рассказ Е. Пермяка «Славка», а как важен он (вместе с другими произведениями этой же тематики) для воспитания трудолюбия, формирования таких ведущих нравственных понятий, как уважение человека за его отношение к труду, к делу, за которое он в ответе.

В книгах для чтения помещено много высокохудожественных произведений о природе: стихи А. С. Пушкина, И. Бунина, С. Есенина, Н. Некрасова, А. Фета, И. Никитина, Ф. Тютчева, А. Твардовского и др., отрывки из прозаических произведений М. Пришвина, К. Паустовского, И. Соколова-Микитова, В. Бианки и др.

Анализируя произведения о природе и труде людей, учащиеся

обогащают свои знания новыми сведениями об окружающем мире. Одновременно они учатся наблюдать природу, видеть ее красоту, бережно относиться к природным богатствам.

Итак, воспитательная и образовательная функции уроков классного чтения взаимообуславливают друг друга и взаимодействуют между собой. Данное обстоятельство позволяет рассматривать их во взаимосвязи и говорить о едином воспитательно-образовательном процессе. При этом необходимо подчеркнуть, что воспитательно-образовательная функция уроков чтения включает в себя не только содержательную сторону, но и операционную, т. е. показывает, какие методы применяются в учебном процессе и, в частности, как учитель управляет познавательной деятельностью учащихся, как добывается их всестороннего развития.

Непременным условием, соблюдение которого позволяет соединить в единый процесс познавательную и воспитательную функцию уроков классного чтения, является установка учителя на развитие общественно значимых оценочных суждений школьников при восприятии и анализе ими художественных произведений или научно-популярных статей. «Недостаточно заучить слова, недостаточно понять даже мысли и чувства, в них заключенные, нужно, чтобы эти мысли и эти чувства стали внутренне определяющими личностью», — пишет известный советский психолог А. Н. Леонтьев. «Значит, — продолжает он, — главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы ему сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые мы у него возбуждаем»¹. В приведенном высказывании выражена весьма важная для учителя мысль о том, что приобретаемые учащимися знания и формируемые у них чувства должны осознаваться самими школьниками как необходимые в жизни и значимые.

Задачи уроков классного чтения²:

1. Совершенствование навыков правильного, сознательного, беглого и выразительного чтения.
2. Формирование вдумчивого читателя, любящего книгу и умеющего работать с книгой.
3. Расширение и углубление знаний учащихся об окружающем мире. Формирование элементов научного мировоззрения.
4. Идеино-политическое, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание школьников.
5. Развитие речи (главным образом, устной) и мышления.
6. Формирование элементов литературоведческих представлений.

Каждая из задач имеет свои конкретные пути реализации, но решается во взаимосвязи с остальными в процессе всей работы на уроках чтения и во внеклассной работе по предмету. На одной

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность.— М., 1975.— С. 237.
Задачи уроков чтения четко определены в программе четырехлетней начальной школы. Там же указаны требования к навыку чтения, формируемые у учащихся умения работать с текстом.

из указанных задач остановимся особо (остальные рассматриваются в дальнейшем в связи с другими вопросами).

Качества
полноценного
навыка чтения
и пути его
совершенствования

Овладение полноценным навыком чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем чтение — один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время; один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности чтение представляет чрезвычайно большие возможности для идейно-политического, умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость систематической и целенаправленной работы над развитием и совершенствованием навыка чтения.

В разделе «Обучение грамоте» рассматривался процесс овладения первоклассниками техникой чтения. К концу I класса у учащихся вырабатывается навык послогового чтения с переходом на чтение целыми словами¹.

Как совершенствуется навык чтения в дальнейшем? Какие условия обучения в наибольшей степени способствуют этому?

Организуя работу над развитием навыка чтения, учитель исходит из сущности навыка чтения (его природы), а также из задач, которые поставлены перед уроками классного чтения. Согласно исследованиям советского психолога Т. Г. Егорова, проведенным в 50-е годы, чтение рассматривается как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая — «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого»². Иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысливание читаемого. По мере овладения учащимися процессом чтения происходит все большее сближение, все более тонкое взаимодействие между указанными компонентами. «Конечной задачей развития навыка чтения, — пишет Т. Г. Егоров, — является, таким образом, достижение того синтеза между отдельными сторонами процесса чтения, каким характеризуется чтение опытного читателя... Чем гибче синтез между процессами осмысливания и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее»³.

Из только что приведенного положения нетрудно заметить, что Т. Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в узком — формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения (переводом графической формы слова

в звуковую), в широком смысле — «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного (имеется в виду понимание значения не только отдельных слов, но и предложений, связанных текстов). Такое двойное значение термина «чтение» характерно в целом для психолого-методической литературы. В дальнейшем в данном разделе пособия термин «чтение» употребляется во втором значении и чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты: а) восприятие графической формы слова, б) перевод ее в звуковую, т. е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения, и в) понимание прочитанного (слова — словосочетания — предложения — текста).

Навык чтения, как навык-сложный, требует длительного времени для своего формирования. Т. Г. Егоровым выделяются три этапа процесса формирования данного навыка: «аналитический, синтетический, или этап возникновения и становления целостной структуры действия, и этап автоматизации»¹.

Аналитический приходится на период обучения грамоте и характеризуется, как отмечалось выше, слого-буквенным анализом и чтением слов по слогам. Для синтетического этапа характерно чтение целыми словами; при этом зрительное восприятие слова и его произнесение почти совпадают с осознанием значения. Более того, понимание смысла слова в структуре словосочетания или предложения опережает его произнесение, т. е. чтение осуществляется по смысловой догадке. На синтетическое чтение учащиеся переходят в IV классе. В последующие годы чтение все более автоматизируется. А это означает, что сам процесс чтения все менее осознается учащимися и на первый план выдвигается осознание текста: фактического содержания, композиции, идейной направленности, изобразительных средств и т. д.

В последнее десятилетие в методической литературе большое внимание уделяется вопросу взаимообусловленности формирования навыков чтения и формирования умений работать с текстом. Высказывается мысль о том, что на уроках чтения необходимо работу над произведением организовать так, чтобы анализ содержания одновременно был направлен и на совершенствование навыка чтения (задания нацеливали бы на осознанное чтение текста). В частности, об этом убедительно пишут В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова, Л. Ф. Климанова и др.

В методической литературе разработана достаточно полная характеристика навыка чтения. Н. П. Канонькин, Н. А. Щербакова, Е. А. Адамович, К. Т. Голенкина, В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова, В. И. Яковлева и др. отмечают четыре стороны навыка чтения: правильность, беглость, сознательность, выразительность.

Под правильностью чтения понимается чтение без иска-

¹ Имеются в виду дети, которые до школы не читали.

² Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. — М., 1953. — С. 7.

³ Там же. — С. 16.

Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. — М., 1953. — С. 20.

жений: правильно передается слого-буквенный состав слова, грамматические формы слова, не допускается пропусков и перестановок слов в предложении. Примеры ошибок, нарушающих правильность чтения: пропуск слогов, замена слов (ученик III класса прочитал: «И я еще раз крепко и с удивлением (надо: с удовольствием) пожал ему руку»).

Причина ошибочного чтения учащихся начальных классов (как у чтецов с несформировавшимся навыком чтения) заключается в том, что у них нет гибкого «синтеза между восприятием, произнесением и осмысливанием содержания читаемого»¹. У опытного чтеца (согласно исследованиям психологов) синтез трех указанных компонентов отличается гибкостью и подвижностью; поэтому смысловые догадки, сопровождающие их чтение, редко ведут к ошибкам (хотя ошибки допускают и хорошо читающие взрослые люди). У начинающего чтеца смысловая догадка гораздо чаще может быть причиной неправильного восприятия, а затем и произнесения слова, так как процесс восприятия и процесс осмысливания еще не так легко и быстро взаимодействуют между собой.

Как показывает школьная практика и специальные исследования, учащиеся чаще искажают (заменяют) те слова, смысла которых они не понимают, т. е. слова, между восприятием и осмыслением которых взаимодействие минимальное. В целях предупреждения таких ошибок целесообразно: а) выяснение перед чтением лексического значения слов, без понимания смысла которых восприятие текста затруднено; б) предварительное послоговое прочтение слов, имеющих сложный слоговой или морфемный состав; в) создание на уроке обстановки для внимательного чтения текста (в частности, четкость заданий); г) предварительное чтение текста про себя; д) систематический контроль учителя за чтением учащихся с учетом их индивидуальных особенностей; е) методически верное исправление ошибки в зависимости от ее характера (например, ошибку в окончаниях слов учитель может исправить, не прерывая чтение ученика; ошибку, в результате которой исказился смысл предложения, учитель исправляет, используя повторное чтение, вопросы по содержанию прочитанного, отвечая на которые ученик более внимательно повторно читает предложение).

Беглость чтения характеризуется определенным количеством слов, произносимых в минуту. Согласно действующей программе, темп чтения учащихся к концу II класса составляет 40—50 слов в минуту, к концу III класса — 65—75 слов, к концу IV — 85—90 слов. Темп чтения растет постепенно в течение всех лет обучения и находится в определенной взаимосвязи с пониманием правильным и сознательным. Быстрота чтения вне связи с пониманием читаемого жизненно не оправдана. Проверая беглость чтения, учитель учитывает сложность текста (имеется в виду идейно-тематическая слож-

ность, структура слов и предложений, распространенность слов в детской речи и т. п.), а также правильность и сознательность чтения.

По данным специальных исследований, над развитием у учащихся беглости чтения необходимо работать систематически. Этому способствует прежде всего заинтересованность учащихся в чтении, желание и потребность читать книги. Дети, которые любят читать, как правило, уже в III классе читают бегло.

На развитие темпа чтения положительное влияние оказывает характер заданий, которые выполняют учащиеся, работая над текстом. Задания должны побуждать к перечитыванию текста в целях более осознанного его восприятия (например, подбор материала для подтверждения правильности своего суждения, подготовка к пересказу и т. д.). Учителю необходимо заранее планировать работу на уроке так, чтобы, выполняя различного вида задания, почти все учащиеся в течение урока читали вслух.

Сознательность чтения обусловлена пониманием младшими школьниками фактического содержания читаемого текста, идейной направленности произведения, его образов и роли художественных средств. В свою очередь, это зависит от наличия у школьников необходимого жизненного опыта, от понимания лексического значения слов, их сочетаемости в структуре предложения и от ряда методических условий. Такая трактовка сознательности чтения является в методике традиционной. В становление такого подхода значительный вклад был внесен К. Д. Ушинским. В настоящее время термин «сознательность чтения» используется в литературе и в школьной практике в двух значениях. Подобно тому как термин «чтение» употребляется в разных значениях, так и термин «сознательность чтения» может употребляться применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения) и применительно к чтению в более широком смысле слова (сознательность как качество, одна из сторон чтения).

Сознательность процесса чтения зависит от того, насколько учащиеся владеют слого-буквенным и звуковым анализом слова, умеют соотносить букву и звук, учитывая положение звука в слове и влияние соседства других звуков, сливают слоги в единый комплекс-слово, т. е. осознанно выполняют те аналитико-синтетические операции, которые в итоге ведут к правильному «воссозданию звуковой формы слова на основе графического обозначения»¹.

Сознательное чтение слова, словосочетания и предложения теснейшим образом связано с пониманием смысла каждой из указанных языковых единиц. Иначе говоря, овладение техникой чтения включает в себя семантический аспект.

Сознательное чтение текста основывается на том, что учащиеся овладели техникой чтения и сам процесс чтения не вызывает затруд-

¹ Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению.— М., 1953.— С. 16.

Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников.— М., 1962.— С. 17.

нений, протекает довольно быстро. Для того чтобы учащиеся прочитали текст сознательно, проводится его анализ со стороны содержания и художественных средств изображения¹. Таким образом, важнейшим условием сознательного чтения является понимание структуры и содержания произведения. О сознательности чтения учитель судит по выразительности чтения (если ученик читает вслух) и по ответам на вопросы. Сознательность и выразительность чтения взаимообуславливают друг друга, но они не тождественны.

Выразительность чтения как качество формулируется в процессе анализа произведения. Выразительно прочитать текст — это «значит,— как справедливо пишет Л. А. Горбушина,— найти в устной речи средство, с помощью которого можно правдиво, точно, в соответствии с замыслом писателя, передать идеи и чувства, вложенные в произведение. Таким средством является интонация.

И н т о н а ц и я — совокупность совместно действующих элементов звучащей речи, главнейшие из которых — ударение, темп и ритм речи, паузы, повышение и понижение голоса. Эти элементы взаимодействуют, поддерживают друг друга и все вместе обуславливают содержание произведения, его идейно-эмоциональным «зарядом», а также целями, которые в данный конкретный момент поставлены чтением².

В методической литературе (З. А. Агейкина, А. А. Горбунова, Е. Е. Руднева и др.) в качестве важнейших условий овладения учащимися основами выразительной речи выдвигаются: 1) умение распределить свое дыхание в процессе речи, 2) овладение навыками правильной артикуляции каждого звука и четкой дикцией, 3) владение нормами литературного произношения. Как нетрудно заметить, указанные условия важны не только для выразительного чтения, но в целом для выразительной речи (имеется в виду прежде всего рассказывание).

Работу над выразительностью речи детей учитель начинает с того, что учит их управлять своим дыханием во время произношения и правильно использовать голос. Голос, как известно, характеризуется следующими особенностями: силой, высотой, длительностью (темпом), звуковой окраской (тембром). Учащиеся учатся говорить (читать) громко или тихо в зависимости от содержания текста, выбирать быстрый, средний или медленный темп речи, придавать голосу ту или иную эмоциональную окраску. Обучение выразительному чтению включает также знакомство с паузой и логическим ударением.

Подготовку к выразительному чтению условно делят на три этапа:

1) выяснение конкретного содержания произведения, анализ мотивов поведения действующих лиц, установление идеи произведения

¹ Рассматривается позднее.

² Горбушина Л. А. Выразительное чтение и рассказывание учителя.— М., 1965.— С. 3—4.

и т. п., иначе говоря: осмысливание идейно-тематической основы произведения, его образов в единстве с художественными средствами;

2) разметка текста: проставление пауз, логических ударений, определение темпа, тона, громкости чтения;

3) упражнение в чтении (возможно повторное чтение, пока не удастся голосом передать отношение автора к изображенным событиям и действующим лицам).

Было бы неверным представлять себе, что обучение выразительному чтению — это заключительная часть работы над произведением. Анализ содержания и идейной направленности произведения включает в себя обучение выразительному чтению; они выступают в определенном единстве. Например, в IV классе идет работа над отрывком из романа Н. Островского «Как закалялась сталь» («Подвиг Павки»). Учащиеся знакомятся с конкретным содержанием рассказа, его действующими лицами:

— Каким вы представили себе Жухрая? (Волевым, сильным.) Подтверждайте свои суждения словами текста. (Выборочно читают.)

— Какое состояние было у Павла, когда он в арестованном узнал Жухрая? (Мгновенное оцепенение: «Ноги приросли к земле»; сильное волнение: «Сердце Корчагина заколотилось со страшной силой...»)

— Какое решение принял Корчагин? Подготовьтесь прочитать вслух нужный отрывок из текста: в каком темпе будете читать, где сделаете паузы, какие слова произнесете с большей силой голоса.

— Прочитайте, как автор описывает удивление Жухрая, когда тот узнал Павла.

Направленные вопросами учителя выборочное чтение фактически позволяет соединить анализ содержания с обучением выразительному чтению, так как учащиеся поставлены перед необходимостью внимательно вчитаться в текст и передать голосом состояние действующих лиц, их особенности.

По ходу разбора уточняется также лексическое значение некоторых слов, точность их употребления автором, смысл фразеологических оборотов.

После анализа текста и обобщающей работы по содержанию рассказа проходит повторное чтение текста в целом.

Повторное чтение нередко проводится в виде чтения в лицах с предварительной подготовкой. Также можно предложить учащимся прочитать наиболее понравившуюся часть рассказа и обосновать свой выбор. Чтобы класс не выступал в роли пассивного слушателя, необходимо привлекать детей к оценке чтения своих товарищей.

Итак, при обучении выразительному чтению ведущим является понимание текста, отношения автора к действующим лицам, а также собственное отношение учащихся к событиям, о которых рассказывается.

Необходимо подчеркнуть особую роль выразительного чтения учителя для формирования этого навыка у учащихся.

Вопросы и задания

1. Прочитайте в книгах для чтения (II—IV классы) произведения о В. И. Ленине; определите их темы, образовательную и воспитательную значимость для младших школьников. Подготовьте сообщение на одну из тем: «Система знаний о жизни и революционной деятельности В. И. Ленина, формируемых на уроках чтения во II—IV классах», «В. И. Ленин — самый человечный человек» (анализ произведений, включенных в книги для чтения, II—IV классы), «В. И. Ленин и дети» (по произведениям, включенным в книги для чтения, II—IV классы).

2. Выделите стержневые темы книг для чтения (II—IV классы). Как тематика книг обеспечивает реализацию образовательных и воспитательных задач уроков чтения?

3. Какие требования предъявляет программа к чтению учащихся II—IV классов? (См. раздел «Навыки чтения».)

4. Какие задания в книгах для чтения направлены на формирование навыков чтения? Проанализируйте один из разделов книги.

5. Подготовьтесь к сообщению на одну из тем: «Идейно-политическое воспитание младших школьников на уроках чтения», «Нравственное воспитание на уроках чтения в начальных классах», «Эстетическое воспитание на уроках чтения».

Исходные литературоведческие и психологические положения, определяющие методику чтения в начальных классах

В советской методической науке в 30—50-е годы сложился определенный подход к анализу художественного произведения в начальных классах школы, который основывался на своеобразии художественного произведения по сравнению с научно-деловой статьей, предполагал поэтапность работы над произведением, отработку навыка чтения, анализ произведения по частям с последующим обобщением, систематическую работу над развитием речи. В эти годы большой вклад в разработку методики объяснительного чтения внесли Е. А. Адамович, Т. Ф. Завадская, А. И. Елкина, Н. П. Каноныкин, С. П. Редозубов, Н. С. Рождественский, Н. Н. Щепетова, Н. А. Щербакова, В. И. Яковлева и др.

В 60—70-е годы были внесены изменения в содержание классного чтения и методы обучения. Задача воспитания активного, сознательного читателя, умеющего работать с книгой, потребовала усовершенствования методики анализа художественного произведения: меньше воспроизводящих упражнений, больше — творческих, развивающих умение высказывать собственное мнение по поводу прочитанного, работа над произведением в целом, а не над отдельными мелкими частями, предоставление учащимся большей самостоятельности в раскрытии идеи и образов произведения, разнообразие видов заданий в работе с текстом. В школьной программе 1969 г. определены умения, формируемые у младших школьников в работе с текстом, а также более четко выделены требования к навыкам чтения в I—III классах. В разработке методики классного чтения при-

нимали участие видные методисты нашей страны: М. С. Васильева, В. Г. Горецкий, К. Т. Голенкина, Л. А. Горбушина, М. И. Оморокова, Е. А. Никитина, Н. С. Рождественский и др. В конце 60 — начале 70-х годов появились новые учебные книги для чтения: «Родная речь» (сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова), «Родное слово» (сост. Е. И. Никитина).

В 80-е годы в соответствии с положениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы усовершенствованы программы по чтению, предназначенные для обучения школьников в трехлетней начальной школе, и созданы программы для обучения в четырехлетней начальной школе. Авторы программ и новых книг для чтения В. Г. Горецкий, Л. С. Геллерштейн, Л. Ф. Климанова, Л. К. Пискунова, ориентируясь на комплексную реализацию образовательных, воспитательных и развивающих функций обучения, провели строгий отбор произведений, учитывая их познавательную ценность, четкую социальную и идейно-нравственную направленность, художественное совершенство, воспитательную значимость, соответствие возрастным особенностям младших школьников. Материал в книгах расположен на основе идейно-тематического и литературно-эстетического принципов. Это, в частности, нашло отражение в тематике разделов. Впервые в книги для чтения включены разделы «Устное народное творчество», «Классики русской и советской литературы», «Классики зарубежной литературы». В книге для чтения (IV класс) значительно расширился исторический материал. Между всеми разделами социально-исторического плана: «Из прошлого нашей Родины», «Великая Октябрьская социалистическая революция», «Республика наша строится», «Имя Ленина в сердце каждом», «За мир и дружбу» и др. — установлена определенная взаимосвязь, что обеспечивает формирование у учащихся опорных мировоззренческих представлений и понятий, расширяет их знания о важнейших исторических событиях, о движущих силах революции, роли Коммунистической партии, изменениях в жизни нашего народа после революции. Положительной стороной современных книг для чтения является установка на яркое эмоционально-образное восприятие школьниками художественного произведения, что соответствует возрастным особенностям детей 7—9 лет. Яркости эмоционального воздействия способствуют, в частности, тексты с занимательной сюжетной линией, с элементами фантазии. Яркость эмоционального воздействия создается еще и тем, что во многих рассказах действующими лицами являются сильные духом, жизнерадостные люди, влияющие всем своим поведением, своими поступками на детей. Не менее важным является и художественная выразительность текстов.

Основные методические положения, определяющие подход к анализу художественного произведения, сводятся к следующим:

анализ содержания произведения и формирование навыков правильного, беглого, сознательного и выразительного чтения сливаются в единый процесс (задания, направленные на понимание содержа-

тельной стороны произведения, одновременно являются и заданиями, совершенствующими навык чтения);

выяснение идейно-тематической основы произведения, его образов, сюжетной линии, композиции и изобразительных средств в максимальной степени служит общему развитию учащихся как личности, а также обеспечивает развитие речи учащихся (обогащение и активизацию словаря, развитие связной речи);

опора на жизненный опыт учащихся является основой осознанного восприятия содержания произведения и необходимым условием его правильного анализа;

классное чтение рассматривается как средство активизации познавательной деятельности учащихся и расширения их знаний об окружающей действительности, как действенное средство формирования основ научного мировоззрения;

анализ текста должен будить мысль, чувства, возбуждать потребность высказаться, соотнести свой жизненный опыт с теми фактами, которые представил автор. Анализ должен быть тонким и не разрушать эстетическую ценность произведения. Недопустимо, когда рассказ, басня, стихотворение из произведения искусства превращаются только в материал для чтения и логического разбора. Необходимо, чтобы в процессе анализа произведение не утрачивало своей художественной красоты, чтобы логический анализ сочетался с эмоционально-художественным.

Современная методика классного чтения основывается на теоретических положениях, разработанных такими науками, как литературоведение, психология, педагогика. Для правильной организации классного чтения учителю необходимо учитывать специфику художественного произведения, психологические основы процесса чтения на разных этапах обучения, особенности восприятия и усвоения текста младшими школьниками и т. д.

Литературоведческие основы анализа художественного произведения в начальных классах

(в более широком смысле — отличием литературы от науки). При этом под образом понимается «обобщенное отражение действительности в форме единичного, индивидуального». Иначе говоря, для образного отражения характерны две ведущие черты: обобщенность и индивидуальность.

В книгах для чтения представлены как художественные произведения разных жанров, так и научно-популярные статьи¹. Объективным содержанием любого произведения является действительность. В художественном произведении жизнь представлена в образах. Образная форма отражения действительности, как отмечается в литературоведении, является существенным отличием художественного произведения от научного

¹ Художественные произведения представлены в книгах в большей мере по сравнению с научно-популярными.

² Тимофеев Л. И. Основы теории литературы.— М., 1976.— С. 23.

Необходимо подчеркнуть также, что в центре художественного произведения чаще всего находится человек во всей сложности его отношений с обществом и природой.

Указанная особенность художественной литературы неоднократно отмечалась в высказываниях литературоведов, критиков, писателей. По этому поводу убедительно писал Н. Г. Чернышевский. А. М. Горький предлагал называть литературу «человековедением», опираясь на тот факт, что «материалом художественной литературы служит человек»¹.

В литературном произведении, наряду с объективным содержанием, всегда имеет место и субъективная оценка автором событий, фактов, человеческих отношений и т. п. Эта субъективная оценка также передается через образ. Сам отбор жизненных ситуаций, в которых оказывается действующее лицо, его поступки, отношения с окружающими людьми и природой несут на себе авторскую оценку.

Рассматривая вопрос об объективном и субъективном в художественном произведении, необходимо подчеркнуть, что у прогрессивных писателей их субъективная авторская оценка действительности не противоречит объективной истине, материалистическому изображению закономерностей развития общества и человека.

Приведенные выше положения об образной форме отражения действительности в художественном произведении, о передаче объективного и субъективного в конкретном материале имеют большое теоретико-практическое значение для методики. Во-первых, при проведении анализа художественного произведения учитель центральное место отводит раскрытию мотивов поведения действующих лиц и авторского отношения к изображаемому. Учащиеся постепенно подводятся к пониманию специфики образного отображения действительности (в отличие от деловой, научно-популярной статьи, в которой предметом изображения являются факты действительности, явления природы). Во-вторых, в любом художественном произведении описываются события определенного исторического периода, а не жизнь людей вообще вне времени и пространства. Поэтому правильное прочтение текста, правильное понимание мотивов поведения действующих лиц, достоверная оценка фактов и событий возможны при условии исторического подхода к изображенному в произведении. Применительно к начальным классам это означает, с одной стороны, необходимость краткого ознакомления учащихся со временем, которое нашло отражение в произведении, с другой — развитие у учащихся оценочного подхода к поступкам действующих лиц с учетом временного и социального факторов. В-третьих, целесообразно знакомить младших школьников с жизнью писателя, его взглядами (в доступной для их возраста форме и последовательности), так как в художественном произведении автор стремится передать свое отношение к изображаемому жизненным фактам, общественным явлениям, конкретным

¹ Горький М. Собр. соч.: В 30 т.— М., 1953.— Т. 27.— С. 254.

представителям тех или иных слоев общества. «Главное для писателя, — писал К. Г. Паустовский, — это с наибольшей полнотой и щедростью выразить, себя в любой вещи, даже в таком маленьком рассказе, и тем самым выразить свое время и свой народ»¹. Оценка писателем жизненного материала составляет идейный стержень, идею художественного произведения, создаваемого на основе реальных жизненных фактов.

При анализе художественного произведения важно учесть младших школьников понимать идейную направленность произведения, так как это необходимо для правильного восприятия произведения, для формирования мировоззренческих взглядов учащихся, их гражданских чувств. Значимость произведения, сила его воздействия на читателя определяются идейной направленностью и художественными достоинствами произведения.

«Заслуга наших писателей, художников в том, что они стремятся поддерживать лучшие качества человека — его принципиальность, честность, глубину чувства, исходя при этом из незбываемых принципов нашей коммунистической нравственности... Главным критерием оценки общественной значимости любого произведения, разумеется, была и остается его идейная направленность»².

Для правильной организации работы над художественным произведением необходимо исходить также из положения о соотношении формы и содержания. Нередко в школьной практике понятие формы художественного произведения отождествляется с его языком, его изобразительными средствами. На самом деле, как об этом убедительно пишет Л. И. Тимофеев, «язык не представляет собой формы художественного произведения в точном смысле слова — он лишь средство ее создания»³. Язык — это лишь частное проявление формы. Форма литературного произведения шире специфики художественных средств изображения, она охватывает в целом способ изображения писателем действительности. Художник отбирает явления действительности и в соответствии со своей идеей рассказывает о жизни, используя образную форму. В свою очередь, для создания того или иного образа писатель использует вполне определенные изобразительные средства, определенную языковую форму, в наибольшей степени соответствующую сущности образа и максимально позволяющую передать его внутреннее содержание. Так форма и содержание вступают во взаимодействие. Это взаимодействие — довольно сложное явление и пронизывает все компоненты произведения, включая образы, композицию, сюжет, изобразительные средства. Содержание проявляется в форме, форма взаимодействует с содержанием. Одно без другого не существует. Поэтому и при анализе произведения в комплексе рассматриваются его конкретное содержание, образы, художественные средства изображения.

¹ Паустовский К. Г. Собр. соч. — М., 1967. — Т. 3. — С. 316.

² Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. — М., 1976. — С. 142.

Там же.

Психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками

Методика анализа художественного произведения в начальных классах не может не учитывать особенностей восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста, а советской психологической литературе рас-

считываются вопросы восприятия художественного произведения младшими школьниками, в частности восприятие его образов, Идейной направленности'. Психологи отмечают, что восприятие произведения как деятельность не представляет собой чисто познавательного акта, наряду с познавательным компонентом в восприятии произведения входит и эмоционально-эстетический. «Полноценное восприятие художественного произведения, — пишет Л. Н. Рожина, — не исчерпывается пониманием его. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена»².

В исследованиях О. И. Никифоровой, Л. Н. Рожиной и др. изучались психологические особенности восприятия и оценки младшими школьниками литературных героев. Было установлено два типа отношений к литературным героям: 1) эмоциональное, которое складывается на основе конкретного оперирования образными обобщениями; 2) интеллектуально-оценочное, в котором учащиеся используют моральные понятия на уровне элементарного анализа. Указанные два типа отношений находятся в определенной зависимости от особенностей анализа и обобщения детьми своего жизненного опыта.

Согласно данным О. И. Никифоровой, младшие школьники в анализе собственного жизненного опыта оказываются на двух уровнях: а) эмоционально-образного обобщения, б) элементарного анализа (для данного уровня характерно оперирование абстрактными понятиями). При оценке действующих лиц произведения учащиеся оперируют теми моральными понятиями, которые были в их личном опыте. Количество оценочных моральных понятий у младших школьников (особенно у первоклассников) ограничено. Чаще других они называют такие моральные качества, как смелость, честность, трудолюбие, доброта. Значительные трудности при характеристике героев учащиеся испытывают потому, что не владеют соответствующей терминологией. В связи с этим они охотнее используют описание конкретного проявления качества, а не его определение с помощью термина. Задача учителя состоит в том, чтобы, анализируя произведение с учащимися, постоянно вводить в их речь слова, которыми характеризуются моральные, интеллектуальные, эмоциональные качества действующих лиц.

¹ См.: Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972; Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. — М., 1977; Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. — М., 1964.

² Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. — М., 1977. — С. 4.

Для младших школьников до специального обучения характерным оказался тот факт, что при оценке образов-персонажей, при обосновании своего к ним отношения учащиеся исходят из поступка, совершенного действующим лицом, без учета мотивов поведения героя, условий, в которых он действовал.

Известно, что понимание читателем действующих лиц произведения происходит на основе осознания мотивов их поведения (важно не только что делает человек, но и почему), поэтому становится очевидной необходимость целенаправленной работы с учащимися над мотивами поведения героев.

Специальными исследованиями установлена зависимость осознания младшими школьниками качеств действующих лиц от способов (условий) проявления этих качеств в произведении. В частности, Л. Н. Рожина отмечает, что учащиеся меньше всего испытывают трудности, когда автор описывает поступок (качество проявляется в поступке). Наиболее трудны для понимания детьми младшего школьного возраста те качества, которые проявляются в переживаниях и мыслях действующих лиц. Небезынтересен и такой факт: «Если качества названы не автором, а действующими лицами произведения, то они чаще выделяются детьми, но при одном условии — если вслед за указанием на то или иное качество рассказывается, в чем оно проявилось, и если в высказываниях героев звучит оценка этих качеств»¹.

Для того чтобы правильно организовать процесс анализа художественного произведения, учителю надо знать, какие условия влияют на восприятие произведения и, в частности, его действующих лиц.

Процесс работы над художественным произведением в начальных классах

Основные этапы работы над художественным произведением определяют направление работы над художественным произведением и ее основные этапы, учитель руководствуется образовательно-воспитательными задачами уроков классного чтения, специфической художественного произведения как произведения искусства и особенностями восприятия художественного произведения младшими школьниками.

Художественное произведение, как отмечалось выше, представляет сложное целое, в котором все его компоненты (идейно-тематическая основа, композиция, сюжет, изобразительные средства) взаимодействуют между собой. В произведении образ не статичен, он дан в развитии. По мере развития сюжетной линии произведения образ раскрывается перед читателем все новыми сторонами. Данная особенность требует начинать работу над произведением с целостного его восприятия, т. е. с синтеза (с чтения произведения

целиком). Анализ художественного произведения следует за синтезом и делает возможным переход к синтезу более высокого качества.

В обобщенной формулировке путь работы над произведением выглядит следующим образом: первичный синтез — анализ — вторичный синтез. В соответствии с указанным направлением выделяются три основных этапа работы над художественным произведением:

Первый этап (первичный синтез). Основные задачи: ознакомление учащихся с конкретным содержанием произведения, его сюжетной линией на основе целостного восприятия текста. Выяснение эмоционального воздействия произведения.

Второй этап (анализ). Задачи и содержание работы: установление причинно-следственных связей в развитии сюжета; выяснение мотивов поведения действующих лиц и их ведущих черт (почему так поступили и как это их характеризует), раскрытие композиции произведения (завязка действия, момент наивысшего напряжения, развязка), анализ изобразительных средств в единстве с раскрытием конкретного содержания и оценкой мотивов поведения героев (что изобразил автор и как, почему выбрал те или иные факты) и т. п.

Третий этап (вторичный синтез). Содержание работы: обобщение существенных черт действующих лиц, сопоставление героев и их оценка, выяснение идейной направленности произведения, оценка художественного произведения как источника познания окружающей действительности и как произведения искусства (что узнали нового, чему учит произведение, как автору удалось так ярко и увлекательно передать читателю свои мысли и чувства и т. п.).

Указанные этапы работы над художественным произведением не являются полным аналогом структурных компонентов уроков чтения. Дело в том, что над одним и тем же произведением работа может проходить в течение нескольких уроков и каждый урок будет иметь свои учебные цели. Однако в целом ход работы будет идти от первичного ознакомления с фактическим содержанием произведения через анализ действующих лиц, мотивов их поведения к обобщению и выделению идеи.

Прежде чем перейти к более подробному рассмотрению каждого из этапов, необходимо отметить, что восприятию художественного произведения может предшествовать подготовительная работа, а после вторичного синтеза возможно проведение работ творческого характера.

Характерным и объединяющим подготовительную и заключительную работу над произведением является связь с жизненным опытом школьника и установка на уточнение знаний учащихся об окружающей действительности, на углубление их оценочных суждений. Например, перед чтением рассказа Ю. Германа «В подвале» (IV класс) учитель в беседе с детьми выясняет, что им известно о Феликсе Эдмундовиче Дзержинском. На заключительном этапе работы над

¹ Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками.— М., 1977.— С. 48.

рассказом учитель вновь возвращается к опыту учащихся, но вопрос-задание рассчитан на более углубленный подход, требующий использования приобретенных знаний. Так, учитель предлагает учащимся рассказать, каким они представляют себе Ф. Э. Дзержинского, что нового узнали о нем из рассказа.

Аналогично перед чтением сказки А. Гайдара «Горячий камень» учитель может задать ученикам вопрос для размышления: «Какого человека ты считаешь счастливым?» Этот же вопрос прозвучит и в заключительной беседе, но ответ будет более глубоким, так как представление детей о счастье обогатится авторским пониманием счастья.

Таким образом, связь с жизненным опытом учащихся осуществляется на протяжении всей работы над произведением, но она приобретает качественные изменения по мере углубления анализа, обогащения школьников мыслями и опытом автора. Писатель воздействует на ребенка логической и эмоционально-образной стороной произведения. Однако и ученик (при правильно организованном обучении) не пассивен. Для него анализ художественного произведения — творческий процесс. Мысли и чувства автора, описанный материал при восприятии учащимися испытывают определенную трансформацию под влиянием имеющегося у детей жизненного опыта. В результате то, что воспримут учащиеся из произведения, не обязательно будет тождественно авторскому взгляду на вещи и явления.

Работа
предшествующая
чтению
художественного
произведения

Многочисленными исследованиями установлено и неоднократно подтверждено школьной практикой, что для правильного восприятия содержания произведения учащимся необходимо иметь определенный запас жизненных представлений, определенный круг конкретных знаний о действительности. Поэтому естественно, что если этих знаний нет (или они недостаточны), то чтению произведения должна предшествовать работа, направленная на обогащение и уточнение представлений детей.

Создание благоприятных условий для восприятия произведения требует учитывать тот факт, что в художественном произведении автор передает не только свои мысли, но и чувства.

Художественное произведение, как справедливо писал К. Д. Ушинский, должно быть не только понято, но и прочувствовано, сопережито. Учитывая данное обстоятельство, учитель стремится создать условия для яркого, эмоционального восприятия произведения. В значительной степени это достигается выразительным чтением текста. Не менее важное значение имеет также работа, предшествующая чтению.

Задачи подготовительной работы:

расширить представления учащихся о явлениях, событиях, изображенных в произведении, сообщить новые сведения и тем самым содействовать сознательному восприятию текста, созданию условий

для того, чтобы учащиеся могли соотнести факты художественного произведения с тем, что им приходилось наблюдать в жизни; познакомить с жизнью писателя, создать интерес к писателю как человеку, к его творчеству;

подготовить к эмоциональному восприятию произведения; раскрыть лексическое значение слов, без понимания смысла которых усвоение содержания было бы затруднено.

Вопрос о целесообразности проведения специальной работы перед чтением произведения решается учителем, исходя из содержания произведения и общего уровня развития учащихся (далеко не каждое произведение требует предварительной работы).

Формы организации предварительной работы разнообразны. Они обусловлены идейно-тематической основой произведения, наличием (или отсутствием) у учащихся определенных знаний, материальной базой школы и рядом других более частных факторов.

Важным дидактическим условием, обеспечивающим эффективность подготовки учащихся к восприятию художественного произведения, является активное участие детей, заинтересованность их в коллективном обсуждении вопроса.

В школьной практике широкое применение находят следующие дидактические формы предварительной работы: экскурсия, демонстрация фильмов, рассказ учителя, беседа.

Экскурсия. Перед чтением произведений о природе целесообразность проведения экскурсии определяется не только стремлением углубить конкретные знания учащихся, но и возможностью формировать у них умения наблюдать и точно описывать явления природы. На экскурсии создаются условия для развития действенной любви к природе, бережного и внимательного к ней отношения. Например, стихотворение И. Бунина «Листопад» по-настоящему учащиеся поймут и почувствуют его прелесть, если будут слушать его в осеннем лесу. Именно на природе становится близким и понятным сравнение леса с теремом расписным, «лиловым, золотым, багряным», и вполне определенным смыслом наполняются для учащихся бунинские строки: «Березы желтою резьбой блестят в лазури голубой».

В лесу, в поле, на реке можно не только увидеть изображенное автором в произведении, но и услышать то, о чем он пишет. Если не научить детей слышать звуки леса, реки, неба, то это значит не научить видеть природу во всем ее величии и многообразии. Если в ребенке не развито это умение, то восприятие художественного произведения, и в частности произведений о природе, естественно будет затруднено. Так, например, для полного восприятия текста А. Чехова «На реке» (III класс), А. Куприна «Степь весной» (IV класс), К. Паустовского «Какие бывают дожди» (IV класс), С. Есенина «Черемуха» (II класс) и многих других необходимо наличие у учащихся конкретных жизненных впечатлений, полученных ранее, или проведение экскурсии, просмотр фильма, картин непосредственно перед чтением.

В зависимости от содержания произведения проводят экскурсии в музеи, на предприятия, в учреждения, на стройку, к памятным местам города, поселка и т. п. Например, перед чтением таких произведений, как «Слава народу» М. Исаковского, «Быль для детей» С. Михалкова, «Завет» В. Лидина и других, посвященных борьбе советских людей с фашизмом, невозможно не привести ребят к памятнику погибшим воинам. Хороший результат дает посещение памятника писателю перед чтением его произведения (маленькие ленинградцы, например, часто приходят в Летний сад, к памятнику И. А. Крылову).

Во время экскурсии учитель сообщает необходимые сведения, без знания которых восприятие произведения будет затруднено, а также вводит в речь учащихся новые слова и выражения, которые встретятся в тексте.

Демонстрация фильмов. Далеко не всегда есть возможность наблюдать явления в природе, да и не всегда это удобно организовать. В качестве источника информации могут выступить фильмы, сюжетные картины, предметные рисунки и т. п.

Фильм, и в частности диафильм, используемый как «введение» в ту или иную тему книги для чтения, поможет учащимся уточнить и систематизировать имеющиеся у них представления и сведения, дополнит их новыми.

Прекрасным предисловием к теме «Великая Октябрьская социалистическая революция. Гражданская война» (IV класс) является фильм «Октябрьское вооруженное восстание в Петрограде» («Школфильм», 1963), а также «Этих дней не смолкнет слава» («Школфильм», 1964). Фильмы содержат богатый познавательный материал и в значительной степени способствуют как осознанному чтению, так и яркому эмоциональному восприятию содержания помещенных в книгу для чтения отрывков из произведений В. Бонч-Бруевича, С. Алексеева, Д. Фурманова. В целях развития у учащихся умения выделять наиболее важные и существенные моменты фильма, правильно устанавливать причинно-следственные связи учитель после просмотра фильма беседует с детьми. Возможно, что некоторые вопросы только будут поставлены и ответы на них учащиеся получат из рассказа, к чтению которого приступят после просмотра фильма. Такая ситуация повышает интерес к чтению, делает его более целенаправленным.

Рассказ учителя (в комплексе с беседой). Значительно возрастает интерес к художественному произведению, если познакомить учащихся, хотя бы очень кратко, с писателем — автором произведения, рассказать о его любимых занятиях, отношении к своей профессии. Для сообщения об авторе произведения наиболее эффективным методом является рассказ учителя. Рассказ позволяет учителю, экономно используя время на уроке, доходчиво, эмоционально и в нужной последовательности сообщить детям о писателе. Свой рассказ учитель обычно сопровождает показом портрета писателя, его книг разных изданий, что чрезвычайно важно в целях пропа-

ганды книги, воспитания любви к чтению, интереса к автору произведения. На начальном этапе обучения учитель может ограничиться лишь кратким сообщением о писателе. Например, во II классе перед чтением стихов А. Барто можно сказать детям о том, что Агния Львовна — известная советская поэтесса. Жила она в Москве. Основные герои ее стихов — дети: дошкольники и ребята постарше, хорошие помощники взрослых. После этого учитель может предоставить учащимся возможность встретиться с книгами А. Барто: рассмотреть иллюстрации, послушать стихи, которые ребята с удовольствием читают наизусть.

Знакомство с писателем В. Бианки можно начать с сообщения о нем как о человеке, любящем природу, всю жизнь изучающем ее. Любовь к природе, к животным зародилась еще в детстве. Отец Виталия Валентиновича был биологом. Он учил сына наблюдать за животными, познавать их тайны, учил получать радость от общения с природой¹.

В III и IV классах учащиеся еще больше убедятся в истинности вывода: писатель повествует в своих произведениях о том, что он сам наблюдает, изучает, что его особенно интересует и волнует; у каждого писателя в его творчестве есть определенная направленность (М. Пришвин, В. Бианки, И. Соколов-Микитов, К. Паустовский талантливо пишут о русской природе, о животных, С. Алексеев об исторических событиях, о прошлом и настоящем нашей страны, З. Воскресенская посвятила свое творчество описанию жизни и деятельности В. И. Ленина и т. д.).

От класса к классу постепенно углубляются знания учащихся о жизни писателя, его творчестве. От сообщения эпизодических сведений учитель переходит к более целостному ознакомлению с жизнью писателя. При этом учитываются возрастные возможности младших школьников, уровень их начитанности и степень известности писателя детям. Например, в IV классе учитель может рассказать о жизни А. П. Гайдара в хронологической последовательности. При этом учащиеся примут активное участие в беседе, если им заранее сообщить тему урока и указать книги, из которых они могут пополнить свои знания о Гайдаре².

Однако в начальных классах в большинстве случаев учитель ограничивается рассказом о жизни писателя в определенный период. Выбор периода обусловлен содержанием произведения, с которым предстоит познакомить учащихся. Примером может служить рассказ учителя о жизни А. С. Пушкина в Михайловском (перед чтением в III классе стихотворения «Зимний вечер»).

В целях более глубокого восприятия произведения учитель также сообщает о реальной основе событий, изображенных в произ-

¹ Интересные факты из жизни В. В. Бианки узнает учитель, прочитав его книгу «Отчего я пишу о лесе» (М., 1984).

² См.: Комов Б. Партизанской тропой Гайдара.— М., 1968; Емельянов Б. Ю книжек под одной крышей.— М., 1963.

ведении. Например, перед чтением в IV классе рассказа Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина» можно рассказать о том, что Б. Полевому как военному корреспонденту газеты «Правда» сообщили о жителе деревни Куракино Великолукского района Псковской области, который повторил подвиг Ивана Сусанина. Б. Полевой разговаривал с людьми, которые знали Матвея Кузьмина, был потрясен его мужеством и силой воли и так правдиво написал о нем, что читатель хорошо может представить себе героя¹. Свой подвиг Матвей Кузьмин совершил 14 февраля 1942 г. Было ему в это время 86 лет.

В книге для чтения помещен ряд отрывков из повестей. Учитель может предложить учащимся заранее прочитать повесть; на уроке перед чтением отрывка, включенного в «Родное слово», проводится беседа. Это позволяет учащимся более полно представить действующих лиц произведения, способствует развитию речи. Например, перед чтением в IV классе рассказа «В разведке» В. Катаева учащиеся могут целиком прочитать его повесть «Сын полка». Аналогично работе над отрывком из повести А. Гайдара «Тимур и его команда» («Команда действует», III класс) может предшествовать домашнее чтение повести.

Рассказ учителя о писателе сопровождается обычно показом его книг, иллюстраций художников к разным изданиям произведения. Успешно проходят также викторины по произведениям писателя, с рассказом которого учащимся предстоит познакомиться на уроке.

Как уже отмечалось выше, образная форма художественного произведения обуславливает необходимость его целостного восприятия учащимися. В связи с этим в школьной практике стало традиционным начинать работу над произведением с чтения его целиком² (в отличие от деловой статьи, которая допускает чтение относительно законченной части и ее анализ).

Широко известна важность выразительного чтения рассказа, басни, стихотворения для правильного восприятия содержания, а также яркого эмоционального воздействия текста на читателя. Поэтому произведение читает учитель или заранее подготовленный ученик. (В это время книги у учащихся закрыты.) Используются также фонохрестоматия, запись на магнитофонной ленте, фильм.

Практика убеждает в том, что некоторые тексты целесообразно читать на фоне музыки. Это усиливает степень воздействия произведения, способствует эстетическому развитию учащихся.

Беседа после первого чтения ставит целью, с одной стороны, выяснить, какое впечатление произвело произведение на учащихся, а с другой — заинтересовать детей в анализе текста и тем самым

¹ См.: Борисов Н. В. Они повторили подвиг Сусанина.— М., 1969. С. 47—58.

² Имеется в виду чтение целиком той части рассказа, стихотворения, которая помещена в книге для чтения.

создать условия для активной работы на уроке. Руководствуясь указанными целями, учитель ставит вопросы, побуждающие детей высказать свое общее впечатление. Например: 1) Какой момент рассказа вам показался самым интересным? Почему? (или: Какая часть рассказа вам запомнилась больше всего? Какую картину вы наиболее ярко представили, слушая рассказ? И т. п.) 2) Кто из героев вам особенно понравился? Что вас привлекло в этом человеке? С кем из действующих лиц вы хотели бы поспорить? С чем именно вы не согласны? 3) Когда вам было особенно радостно (или грустно)?

Вопросы учителя после первого чтения могут быть исходными для анализа произведения. Примеры подобных вопросов: «Почему старик отказался разбить камень?» (А. Гайдар. «Горячий камень», III класс); «Почему автор пишет в конце рассказа, что ему было приятно познакомиться с этим мальчиком?» (Л. Пантелеев. «Честное слово», III класс).

В начальных классах школы особую значимость приобретает реализация такой задачи, как формирование навыка правильного, сознательно-вольного и беглого чтения. Данная задача решается в единстве с формированием умений анализировать текст. Положение о взаимосвязи между формированием навыков чтения и умений работать с текстом — одно из исходных для учителя и определяет его подход к анализу произведения. В качестве второго исходного методического положения выступает взаимосвязанное рассмотрение содержания и изобразительных средств произведения. И наконец, третьим исходным положением является комплексное осуществление образовательных и воспитательных задач в процессе работы над произведением.

Указанные положения определяют основные направления работы над произведением, а также обуславливают характер вопросов, которые ставит учитель для обсуждения с учащимися, и заданий, выполняемых ими в процессе анализа текста.

Основные направления анализа текста: выяснение конкретного содержания (развития действия, сюжета), композиции произведения, мотивов поведения действующих лиц и их характерных черт, идейной направленности произведения (основной мысли).

Для учащихся начальных классов, как показывают специальные исследования, понимание конкретного (фактического) содержания не представляет особой трудности. Однако это не означает, что во II—IV классах отпадает необходимость в выяснении с учащимися фактического содержания рассказа, что сюжет понятен после первого чтения. Школьная практика убеждает в том, что анализ произведения целесообразно начинать с вопросов типа: 1) О ком говорится в рассказе? (или: «Назовите действующих лиц рассказа»); 2) Кратко скажите, о чем рассказывает автор. Например, уча-

1п, ИРГ я прослушали рассказ Л. Пантелеева «Честное слово». Отвечая на указанные выше вопросы учителя, они называют трех действующих лиц (мальчика, майора, автора) и коллективно выясняют, чему посвящен рассказ: в рассказе говорится о том, как мальчик во время игры в войну был поставлен часовым; он не мог нарушить свое честное слово и не оставил пост до тех пор, пока не получил приказа от старшего по званию.

Если учащиеся затрудняются назвать основную сюжетную линию рассказа, то данное задание выполняется после повторного чтения и беседы по содержанию.

В процессе анализа используются следующие виды работы с текстом:

Выборочное чтение — чтение части текста в соответствии с заданием. Задания могут быть направлены на выяснение фактического содержания, на установление причинно-следственных связей, на раскрытие художественных особенностей произведений, собственного отношения учащихся к прочитанному.

Выборочное чтение используется на всех этапах работы над текстом и может быть разной степени сложности. Наиболее простым оно является в том случае, когда искомая часть текста (или одно предложение) представляет собой ответ репродуктивного характера. Примером выборочного чтения такого типа является задание: «Прочитайте, как медведь осенью устроил себе берлогу» («Приспособился» В. Бианки, II класс).

Усложненным вариантом такого же типа является выборочное чтение, связанное с поиском небольших частей текста, объединенных тематически, например: «Прочитайте, как дедушка Мазай спасал зайцев в половодье» («Дедушка Мазай и зайцы» Н. А. Некрасова, III класс).

Более сложным является выборочное чтение, в основе которого лежит подбор материала, связанного причинно-следственными отношениями, а также требующего сравнения фактов, обобщения. Например, учащиеся подбирают материал, чтобы доказать, каким они представляют себе то или иное действующее лицо, почему он так поступил и т. п. (см. раздел «Методические основы работы над идеей произведения и его действующими лицами»).

Выборочное чтение широко применяется на уроках чтения, так как позволяет эффективно сочетать работу над формированием навыков сознательного и выразительного чтения с формированием умений работать с текстом. Кроме того, выборочное чтение результативно используется и в целях развития творческого воображения детей, их речи и памяти. Поэтому/оно применяется в комплексе с другими видами работ, в частности с составлением плана (пункт плана — это предложение из текста), с иллюстрированием (учащиеся рисуют и подбирают из текста подпись к своему рисунку), с составлением

_____, группой (подбирают материал, характеризующий опре-
_____ого лица, мотивы его поведе-

ния), с раскрытием *пм^ж*, ..._____
и т. д.

Ответ на вопросы своими словами, наряду с выборочным чтением,— наиболее распространенный вид работы с текстом, позволяющий развивать умение рассуждать по поводу прочитанного, оценивать действующих лиц, соотносить жизненные картины, изображенные автором, с идеей произведения и т. д.

В последние годы особенно большое внимание уделяется характеру вопросов, поскольку от них зависит степень самостоятельности учащихся в работе с текстом, их творческая инициатива. В методической литературе определены критерии, которые целесообразно предъявлять к вопросам по тексту и в целом к такому виду работы над произведением, как ответ учащихся на вопросы. Прежде всего, вопросы должны быть целенаправленными и ставиться в определенной системе. Последовательность вопросов обусловлена целевой установкой учителя. Если учитель ставит целью помочь учащимся в понимании мотивов поведения героев и в конечном итоге подвести детей к пониманию идеи произведения, то и вопросы должны носить причинно-следственный характер. Так, основная идея рассказа Е. Пермяка «Чужая калитка» (III класс) кратко сформулирована автором в следующей фразе: «Видно, приходит, Алеша, такое время, когда все оказывается свое и наше». Главная мысль рассказа — довольно сложное нравственно-социальное положение, и, естественно, учитель может поставить учащимся ряд вопросов для раздумья над текстом: «Как автор показал разницу между калиткой, не принадлежащей определенным хозяевам (ничейной, всем чужой), и калиткой, которая находится на участке заботливых хозяев (своей калиткой)? С какой целью автор включил рассказ о хорошем человеке, который сделал на просеке скамью для всех? (Рассказ был своего рода поучением, которое заставило Алешу задуматься над отношением к людям и над тем, что свое, а что чужое.) Почему Алеша решил отремонтировать калитку и скамейку? Как автор выразил свое отношение к поступку Алеши? (Словами деда.) Почему Алеша не сказал дедушке о том, что это он починил калитку и скамейку? Какое настроение было у мальчика?»

Так в ходе беседы и выборочного чтения учащиеся подводят к выводу: в нашей Советской стране «земля и все, что на ней есть»,— это наше, общее, и относиться к нему надо так же, как и к своему (заботиться, ухаживать, беречь).

Наряду с вопросами причинно-следственного характера, используются и вопросы, требующие лишь воспроизведения текста, например: «Где, в каких условиях жил Павел Соколов? Кем были его родители? Как Павел оказался на улицах восставшего Петрограда? Расскажи» (Б. Емельянов. «Богатый человек», III класс).

Обычно в работе над текстом учитель использует как вопросы воспроизводящего, так и причинно-следственного характера,

т. е. требующие от учащихся элементов творческого подхода к решению задачи. Кроме того, можно классифицировать вопросы на аналитические и синтетические. Последние связаны с обобщением материала в отличие от первых, которые нацеливают на выделение из текста отдельных положений.

Как убеждает школьная практика, весьма результативным является и такой вид работы с текстом, как постановка вопроса самими учащимися. В трудах К. Д. Ушинского, М. А. Рыбниковой неоднократно подчеркивалось, насколько важно учить детей ставить вопросы. К. Д. Ушинский справедливо замечал, что правильно поставленный вопрос есть уже половина ответа.

Постановке вопроса по тексту необходимо учить. Во-первых, чтобы учащиеся сознательно ставили вопросы, учитель анализирует свои вопросы или те, которые даны в книге для чтения: почему тот -или иной вопрос поставлен, о ком или о чем в нем идет речь, с каких слов чаще всего начинаются вопросы, какие вопросы наиболее интересны, наиболее трудны и т. д. И тут же учитель показывает, как нужно отвечать на вопросы, используя текст. Во-вторых, учитель обращает внимание учащихся на саму технику постановки вопроса по тексту, иначе говоря, на операционную сторону работы. Так, прежде чем поставить вопрос, нужно тщательно прочитать текст, постараться представить действующих лиц; если нужно, то выделить часть, по которой будет поставлен вопрос. На начальном этапе работа выполняется коллективно и носит обучающий характер, выделяются наиболее удачные вопросы, выясняется, почему они интересны или, наоборот, неудачны. Постановка вопросов по тексту может использоваться в качестве домашнего задания. Это требует от учащихся тщательного ознакомления с содержанием произведения, развивает навык сознательного чтения, в значительной степени обеспечивает активность учащихся при проверке домашнего задания в классе. В качестве примера приводим вопросы, поставленные учащимися III класса по сказке А. Гайдара «Горячий камень»: 1) Почему сказка называется «Горячий камень»? 2) Почему старик не наказал Ивашку и не отстегал крапивой? 3) Почему Ивашка захотел сделать старику что-нибудь хорошее? 4) Что Ивашка думал перед тем, как решил затащить камень на гору? 5) Почему старик не захотел вернуть себе молодость? 6) Какую жизнь считал Ивашка счастливой? 7) Почему Ивашка удивился, когда старик сказал ему, что не будет разбивать камень? 8) Почему старик считал себя счастливым человеком? 9) Как автор отнесся к тому, что старик отказался разбить камень?

Данные вопросы были поставлены учащимися после того, как уже был проведен первоначальный анализ текста.

Необходимо особо подчеркнуть важность целенаправленного обучения постановке вопросов, охватывающих все стороны произведения, и в частности художественно-изобразительные средства языка.

Иллюстрирование текста применяется в двух вариантах: а) словесное, б) графическое. Как словесное, так и графическое имеют большое значение для развития творческого воображения учащихся и при правильном использовании создают благоприятные условия для четкого воссоздания учащимися жизненных картин, изображенных писателем в произведении.

Словесное рисование — своеобразный и довольно сложный вид работы, требующий четкого воспроизведения картины с помощью слов. Для того чтобы словесно нарисовать картину, ученику необходимо хорошо знать текст: обстановку, в которой совершаются события, внешний вид действующих лиц, их характерные особенности. Все это необходимо и для графического рисования, но словесное рисование требует еще и точного выбора слов. Этот дает основание считать словесное рисование одним из эффективных средств речевого развития учащихся.

Иллюстрирование может быть использовано учителем с разными целями: как основа при составлении плана, при подготовке к пересказу, для уточнения обстановки, в которой протекают действия, и т. д. Таким образом, иллюстрирование может сопутствовать какому-либо виду работы с текстом, но быть и самостоятельным. Пример использования иллюстрирования как самостоятельного вида работы: учитель предлагает нарисовать словесную или графическую картину к наиболее понравившемуся отрывку текста и подобрать к ней слова автора (написать или прочитать их).

Пример словесного рисования, предшествующего пересказу: учащиеся читают текст, делят на относительно законченные части и рисуют ряд картин. Это позволяет им зримо представить то, о чем пишет автор. После этого проводится лексико-стилистическая подготовка к пересказу текста (выясняется, какие слова и выражения употребил автор, что он хотел подчеркнуть и т. д.).

Графическому и словесному иллюстрированию текста необходимо последовательно учить. Начинать, как справедливо отмечается в методической литературе¹, целесообразно с сопоставления иллюстрации, которая дана в книге, с тем отрывком текста, который соответствует рисунку художника. Учащиеся убеждаются в том, что художник передает в картине то самое характерное, что подчеркивает писатель в герое, в природе и т. д.

Словесная картина статична. Ошибка многих школьников состоит в том, что они статичное изображение подменяют динамическим и в одной картине сливают несколько, тем самым словесное рисование подменяют пересказом.

Точному выбору слов при «рисовании» картины помогает лексико-стилистический анализ авторского текста. Учитель обращает внимание на слова и словосочетания, употребленные автором.

См.: Сидоренко В. В. Некоторые творческие приемы чтения // Вопросы методики чтения в начальной школе / Сост. В. Г. Горецкий М И Оморокова.— М., 1964.— С. 103.

Графическое рисование чаще всего учащиеся выполняют дома. Выбирают отрывок, который будут иллюстрировать, еще раз его внимательно перечитывают и рисуют. По иллюстрациям учащихся на уроке проводится выборочное чтение, что позволяет закрепить связь слова и образа.

Более сложным видом графического рисования по тексту является экранизация. Это творческая работа, сочетающая рисунок с текстом (рисуют картинку и подписывают ее). Экранизация требует создания серии рисунков, расположенных в определенной последовательности, соответствующей развитию сюжета произведения. Экранизация — это коллективная работа, в процессе выполнения которой учащиеся сотрудничают в разных направлениях: сообща определяют кадры, подбирают подписи к ним и музыку.

Осознанию содержания текста и его изобразительных средств способствуют все виды пересказа: подробный, сжатый (краткий), выборочный и творческий, а также составление плана произведения.

Составление плана произведения. Для более сознательного и глубокого понимания содержания произведения практикуется составление плана. План помогает учащемуся выделить основную мысль, установить последовательность событий, понять взаимосвязь между отдельными частями текста.

Работа над планом развивает речь и мышление учащихся, школьники учатся делить текст на законченные в смысловом отношении части, находить основное в каждой части, кратко и четко формулировать главную мысль в виде заголовка части текста или пункта простого плана.

Работа, подготавливающая детей к составлению плана, проводится уже в период обучения грамоте. Самый простой ее вид — установление соответствия заголовков содержанию маленьких текстов.

Хорошо, если дети могут дать свой заголовок тексту. При этом учитель должен объяснить, что значит озаглавить текст или его часть, почему один заголовок удачен, а другой не подходит (заголовок должен отражать тему или основную мысль текста).

Вторым видом работы, подготавливающим детей к составлению плана, является выборочное чтение под руководством учителя. Дети читают те части текста, которые являются ответом на поставленный учителем вопрос.

Выборочное чтение учит выделять из рассказа нужные мысли, развивает умение делить рассказ на части.

Обучение умению составлять план строится с учетом постепенного нарастания трудностей и проводится в определенной систе-

¹ Методика обучения пересказу подробно рассматривается в разделе «Развитие речи».

ме начиная со II класса). (См. «Программу восьмилетней школы. Начальные классы». Раздел «Чтение и развитие речи».)

Вопросы и задания

1. Как своеобразие художественного произведения отражается в методике анализа произведения на уроке чтения?
2. Составьте схематичный план работы над художественным произведением во II, III и IV классах (по выбору) и дайте ему психолого-методическое обоснование; укажите задачи каждого этапа работы.
3. Составьте схему программных требований к умениям учащихся работать с текстом. Проследите, как от класса к классу усложняется работа с текстом.
4. Проведите классификацию заданий, представленных в книгах для чтения, с учетом формируемых у младших школьников умений работать с текстом: умения определять тему текста, его главную мысль, умения озаглавливать текст, делить на части, составлять план, пересказывать текст, оценивать поступки действующих лиц, мотивы их поведения, роль изобразительных средств и т. д.
5. Ознакомьтесь с примерным планированием уроков чтения по темам (применительно к одной из тем). Что учитывается при планировании темы? В чем сущность такого планирования?

Методические основы работы над идеями произведения и его действующими лицами

Анализ содержания произведения направлен на выяснение его темы и идеи, его сюжета и композиции, образов и художественных средств изображения. Раскрытие идейной направленности произведения. Выяснение идеи — это стержень анализа художественного произведения. Раскрытие идеи объединяет все компоненты анализа произведения (работу над образом, композицией, художественно-изобразительными средствами). Вместе с тем, как справедливо пишет известный методист М. А. Рыбникова, «идейный анализ не есть что-то особое, это итог внимательного чтения, идущего по разным путям, лишь бы эти пути освещались разумно поставленной целью»².

Для учителя исходным моментом при подготовке к анализу произведения на уроке является выяснение идеи произведения. Основываясь на идее, он намечает систему вопросов и заданий, благодаря которой школьники осознают замысел писателя.

В начальных классах школы, согласно действующей программе, учащиеся специально не знакомятся с темой и идеей произведения, не вводятся и данные термины. Однако в практике обучения младших школьников вполне оправдывает себя такой подход к анализу художественного произведения, согласно которому выясняется, о чем рассказывает писатель (иначе говоря, какова тема произведения) и что он хотел сказать читателю (какова главная мысль рассказа).

В художественном произведении идея раскрывается через образ

² Можно использовать пособия для учителя «Уроки чтения в 1 классе», «Уроки чтения во 2 классе», «Уроки чтения в 3 классе» (составитель и ответственный редактор В. Г. Горецкий).

² Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. — М., 1963. — С. 136.

или систему образов, через поступки героев, их взаимоотношения. Поэтому, чтобы подвести младших школьников к пониманию идеи, необходимо выяснить мотивы поведения действующих лиц, их отношение к фактам и событиям, о которых рассказывается в произведении.

Писатель, как известно, строго отбирает факты и жизненные ситуации. Каждый жизненный факт, ситуация, в которой оказывается герой, с той или иной стороны характеризуют его. Отбирая факты и освещая ход события, автор передает свое отношение к действующим лицам, раскрывает свои идейные позиции, выражает свое миропонимание. Таким образом, в художественном произведении между его идеей, системой образов, конкретным жизненным материалом (событиями, фактами) и авторским мировоззрением существует теснейшая взаимосвязь и взаимообусловленность. Данное положение необходимо постоянно учитывать при подготовке к урокам чтения. Важно подчеркнуть также, что анализ произведения (будь то работа над образом, композицией, идеей) — это хорошая возможность для общения учителя со своими учениками, для формирования их оценочных суждений, мировоззренческих взглядов. Поэтому анализ произведения должен по возможности выливаться в свободную непринужденную беседу, в которой незримо присутствуют автор и его герои. Естественно, что беседа сочетается с чтением текста.

Основная мысль «не выдается» учащимся как нечто готовое, требующее запоминания. Это вывод, к которому писатель подводит всем развитием сюжета. И очень важно, чтобы учащиеся поняли логику развития действия, целесообразность введения автором тех или иных эпизодов, жизненных картин, отдельных деталей и т. п.

К пониманию идеи чаще всего учащиеся приходят на основе обобщения конкретного содержания. Например, главную мысль рассказа Н. Носова «Заплата» (II класс) можно выразить в следующих словах: приятно и радостно человеку, если он многое умеет делать сам. Чтобы подвести учащихся к этому выводу, учитель при анализе конкретного содержания рассказа ставит такие вопросы: «Почему Бобка в начале рассказа считает маму виновной в том, что он ходит с дыркой на штанах? Почему мальчик дважды пришивал заплатку? Как это его характеризует? Какими словами автор заканчивает рассказ? Как изменился Бобка? Чему учит рассказ?»

В некоторых рассказах, включенных в книги для чтения, идея четко сформулирована автором в одном-двух предложениях. В таких случаях возможны два пути раскрытия идеи: а) от конкретного содержания к обобщенному выводу, б) от вывода (идеи) к конкретным событиям, на основе которых он сделан.

Примером произведений, в работе над которыми может быть использован второй путь, могут служить «Синие листья» В. Осеевой (II класс), «След человека» Н. Богданова, «Честное слово» Л. Пан-

телеева (III класс). После первого восприятия содержания произведения учащимся предлагается найти слова, в которых, по их мнению, выражена главная мысль, и сказать, какой случай (или событие) описал автор, чтобы сделать этот вывод.

Постановка такого задания создает на уроке ситуацию поиска, обстановку заинтересованности в повторном и более тщательном чтении рассказа. Если даже кто-либо из учащихся ошибется в определении главной мысли, это не снизит результативности общей работы. Так, идея рассказа Н. Богданова «След человека» сформулирована автором в оценочном плане: «Вот так и жизнь надо пройти, оставив след своих добрых дел!..» Используя прием выборочного чтения, учитель предлагает учащимся доказать: «Какие добрые дела оставил после себя человек, который когда-то прошел по лесу? Что можно сказать об этом человеке? Почему именно так нужно поступать в жизни?»

Главная мысль рассказа В. Осеевой «Синие листья» выражена в его последнем предложении: «Надо так давать, чтобы можно было взять». В целом смысл этого предложения понятен учащимся уже после первого восприятия текста. Но для более глубокого (обобщенного) понимания необходимо направить внимание детей на те конкретные детали в поведении Кати, которые подводят к осознанию первой половины вывода: «Нужно так давать...» Как? Ответ на этот вопрос тесно связан с другим: почему Лена не взяла зеленый карандаш, хотя он ей был очень нужен? Внимательное прочтение текста, коллективное обсуждение вопросов позволяют учащимся проникнуть в сущность идейной направленности произведения: поделись искренне с подругой, товарищем тем, что у тебя есть. Важно, чтобы дети выразили свое отношение к Кате и Лене. Им грустно, стыдно за Катю. Они сочувствуют Лене. Правильное эмоциональное восприятие рассказа является одним из важнейших условий, способствующих пониманию идеи художественного произведения.

К пониманию главной мысли рассказов, в которых она передается только содержанием и краткой авторской формулировкой не содержит, подвести учащихся бывает труднее. Раскрытие идеи осуществляется в процессе повторного, углубленного чтения и целенаправленной беседы.

Для понимания идейно-тематической основы произведения чрезвычайно важно развить у учащихся внимание к его названию. Поиск ответа на вопрос, почему автор так назвал свой рассказ или стихотворение, сказку, нередко одновременно является и размышлением над главной мыслью произведения. Так, Б. Емельянов назвал свой рассказ «Богатый человек». Почему? Видимо, прежде всего потому, что петроградский мальчик Павел Соколов после Октябрьской революции становится действительно богатым человеком:

«— Теперь ты, брат, настоящий богатый человек. Помни' Радуйся!»

— Почему ж это такое, дяденька? — спросил Пашка с робостью, и матрос Семен засмеялся.

— Почему? — переспросил он вместе с Пашкой и подошел к большому и широкому окну на улицу.

— Потому, друг... Видишь вот землю, город, дома, дворцы?

— Вижу,— сказал Пашка.

— Смотри лучше,— сказал дядя Семен и повыше поднял Пашку за плечи.— Все это твое теперь, парень. Навсегда, навечно. Октябрьская революция победила!

Выясняя с учащимися, почему так назван рассказ, учитель одновременно подводит их к пониманию главной мысли произведения: Октябрьская революция несет простым людям свободу, делает их хозяевами своей страны; все богатства переходят в руки рабочих и крестьян.

С. Баруздин свой рассказ назвал «Когда люди радуются» (II класс). Название дано в виде повествовательного предложения. Но если прочитать его как вопросительное и вместе с детьми попытаться найти в тексте ответ на него, то фактически это и будет поиск главной мысли рассказа: люди радуются тогда, когда делают что-то полезное для всех, а не только для себя («Пап! — сказал Алешка.— А почему, когда я самокат сделал, меня никто не похвалил, никто не говорил, что у меня золотые руки? А сейчас говорят. Ведь самокат труднее сделать».— «А потому, что самокат ты для себя одного сделал, а ящики — для всех,— сказал отец.— Вот люди и радуются!»).

Большого внутреннего смысла полно название рассказа А. Гайдара «Совесть». Действительно, назвав рассказ лишь одним словом «совесть», автор подчеркнул, что все изменения в поведении главного действующего лица — Нины Карнауховой — связаны с тем, что в ней пробудилась совесть. И все произошло потому, что она встретила добродушного, маленького мальчика, который искренне повеял ей, и эта вера заставила Нину задуматься над своим поведением, разрушила ее прежнюю беспечность.

Очень четко передается в названии рассказа «Честное слово» Л. Пантелеева его идейная сущность. Это дает основание учителю начать анализ содержания произведения с ответа на вопрос: «Почему так назван рассказ?», с тем чтобы перейти к более углубленному чтению текста.

Организуя работу над раскрытием идейной направленности художественного произведения, учитель ориентируется на идейно-тематический принцип, с учетом которого расположен материал в книгах для чтения во II—IV классах. Общая тема ряда произведений указана в книге, и важно, чтобы учащиеся знали и понимали это. Например, такая формулировка темы, как «Великая радость — работа», «Охранять природу — значит охранять Родину», «Октябрята — будущие пионеры», «Славим Родину трудом», «Имя Ленина в сердце каждом», «За мир и дружбу» и т. п., нацеливает учащихся на анализ произведения под определенным углом зре-

ния. И на первом уроке по теме учитель вводит учащихся в нее, сообщая необходимый фактический материал, давая общее направление анализу произведений.

В группу произведений, объединенных одной темой, могут войти произведения, различающиеся по своей идее. Так, в тему «Жизнь детей до революции» (III класс) включен рассказ Д. Мамина-Сибиряка «В каменном колодце», стихотворение Н. Некрасова «Плач детей», а также рассказы Г. Сенкевича «Янко-музыкант», Л. Кона «Баринок», Б. Емельянова «Богатый человек».

Указанные рассказы по своей идее мало соотносятся друг с другом, хотя в теме занимают вполне определенное место, поскольку каждый по-своему раскрывает жизнь детей до революции. Учитель должен четко определить для себя место того или иного произведения в общей теме, связь данного произведения с другими, включенными в раздел. С учетом общей идейно-тематической основы произведений, объединенных в один раздел, учитель разрабатывает систему уроков, уточняет, какими знаниями об окружающей действительности учащиеся должны обогатиться, над воспитанием каких личностных качеств наиболее целесообразно вести работу в процессе чтения данного цикла произведений и т. д.¹

При определении идейно-тематической основы произведения учителю необходимо учитывать также и то обстоятельство, что в книгу для чтения включен ряд произведений, которые по своим жанровым особенностям находятся на грани художественных и научно-популярных.

Итак, современный подход к анализу художественного произведения в начальных классах требует развития у учащихся умения понимать идейную направленность произведения. Однако, видимо, в равной мере плохо, если учитель ограничивает работу над произведением только выяснением фактического содержания или если он слишком большое внимание уделяет раскрытию идеи.

Последнее может привести к тому, что дети потеряют интерес к рассказу, стихотворению, басне как произведениям искусства и мы лишим их радости общения с писателем, прелести эмоционального воздействия художественного произведения, которое привлекает к себе не только силой мысли, но и красотой слова, живостью изображения. Поэтому учитель должен постоянно заботиться о целостном анализе произведений: работа над раскрытием идеи означает одновременную работу над особенностями действующих лиц, образительными средствами текста, навыком осознанного и выразительного чтения (учащиеся неоднократно обращаются к тексту, читают его вслух и про себя, подбирая материал в соответствии с заданием, предложенным учителем или учебной книгой).

¹ Варианты системы уроков по теме представлены в методических пособиях по чтению (составитель и ответственный редактор В. Г. Горецкий).

Методика работы над действующими лицами произведения. Как уже отмечалось, раскрытие идеи художественного произведения и существенных особенностей того или иного действующего лица осуществляется во взаимосвязи и единстве. Поэтому, рассматривая вопрос о методике работы над главной мыслью произведения, мы в некоторой степени коснулись и методики работы над образом художественного произведения. Тем не менее возникает необходимость остановиться на этом вопросе особо.

Литературоведение различает «образ-персонаж» (человеческий характер), «образ-пейзаж» (картина природы), «образ-вещь» (изображение обстановки, вещей, окружающих человека) и т. п. Центральным является образ-персонаж, или образ-характер. Образ-персонаж занимает в художественном произведении центральное место, а все остальные образы служат средством его раскрытия (исключение может составить образ-пейзаж в живописной лирике).

Согласно школьной программе, в начальных классах термин «образ» не вводится и при анализе произведения используется термин «действующее лицо». Одна из задач работы с текстом заключается в том, чтобы к концу IV класса развить у школьников «умение подобрать материал для высказывания о действующих лицах, оценить их поступки, выразить свое отношение к ним, составить рассказ о действующем лице».

В начальных классах работа над действующими лицами произведения не носит той степени обобщенности и глубины, которая характерна для уроков литературы. Однако некоторые исходные методические положения являются общими для начального и среднего звеньев школы. В о п е р ы х, при подготовке к уроку учитель исходит из того, что в образе автор обобщает свои жизненные наблюдения над человеческими характерами и в то же время образ конкретен, т. е. типичное и индивидуальное выступают в единстве. Поэтому учитель так организует анализ произведения, что учащиеся воспринимают действующее лицо как представителя определенной общественной группы людей, представителя определенной эпохи и одновременно как конкретного живого человека с характерными именно для него особенностями. Например, старик в сказке А. Гайдара «Горячий камень» является типичным представителем людей, которые в период революции и гражданской войны боролись за свободу и счастье трудового народа. И слова, произнесенные стариком о счастье, мог бы произнести каждый революционер. В то же время автор подчеркивает детали внешнего облика своего героя, особенности его характера, которые позволяют каждому читателю представить конкретный образ пожилого человека, доброго и мужественного по своей натуре, внешне сурового и печального. Читая рассказ Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина», учащиеся легко воссоздают по авторскому описанию внешний облик и черты характера Матвея Кузьмина. Образ старика колхозника конкретен, но в то же время Матвей Кузьмин — типичный представитель

советских людей, которые в период Великой Отечественной войны отдали свою жизнь за спасение родной страны от фашистских захватчиков. По-разному внешне выглядят люди, которые, как и Матвей Кузьмин, свято выполнили свой долг перед Родиной. По-разному сложилась их жизнь до войны, но во всех них есть то общее, что их объединяет и является основным мотивом их действий,— любовь к своему народу и страстное желание уничтожить врагов, посягнувших на его свободу. Знакомясь с подвигом Матвея Кузьмина и воспринимая его как конкретного живого человека, учащиеся при правильно организованной работе над рассказом одновременно получают обобщенное представление о подвиге советского народа в годы Великой Отечественной войны.

Аналогичные примеры: герои повести В. Катаева «Сын полка», рассказа Л. Кассиля «Плот Алексея Андреевича» своеобразны, неповторимы, но в то же время в каждом из них есть черты, типичные для мальчишек-подростков сурового времени Великой Отечественной войны: нестигаемая сила воли, беззаветная преданность общему делу борьбы с врагом, мужество, находчивость.

Во-вторых, в процессе раскрытия характерных черт героя произведения выделяются ведущие, главные черты, определяющие весь облик. Автор подчеркивает эту черту (черты) развитием сюжета, взаимоотношением с другими действующими лицами. Обычно эта ведущая особенность героя раскрывается более полно в ходе развития действия; автор показывает, как проявляется она в разных условиях. Чаще всего именно эта ведущая, характерная черта объясняет мотивы поведения героя произведения, позволяет понять образ в целом. Однако было бы неверно рассматривать ее изолированно; напротив, необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся учились видеть героя во всей сложности и диалектической противоречивости черт (естественно, если само произведение позволяет это сделать)¹.

В целях конкретизации указанного положения рассмотрим ряд примеров.

Прочитан рассказ А. Гайдара «Василий Крюков». Учитель предлагает учащимся дать оценку поступку Василия Крюкова и объяснить, почему он так поступил. Объясняя, учащиеся называют такие черты Василия Крюкова, как преданность делу революции, мужество, храбрость, силу воли. Учитель подводит ребят к выводу, что ведущей чертой героя произведения является преданность делу революции. Именно преданность революции объясняет, почему Василий Крюков, поняв, что его ждет смерть, думает только о том, как нанести удар врагу, и проявляет огромное мужество и силу воли.

Немалая смелость потребовалась от семилетнего мальчика, когда он один остался в городском саду вечером (рассказ

В книгах для чтения в начальных классах помещены небольшие по объему рассказы, отрывки из повестей и т. п., в которых герои представлены рельефно.

Л. Пантелеева «Честное слово»). Однако мотивы поведения мальчика определяются не этой его чертой, а честностью, понимаемой как верность своему слову. Именно эта черта объясняет его поведение.

В-третьих, пониманию учащимися образа-персонажа способствует выяснение авторского отношения к тому или иному действующему лицу. Автор всегда незримо присутствует на уроке, и надо научить учащихся прислушиваться не только к тому, что говорит автор о своем герое, но и как говорит о нем.

В качестве примера обратимся к отрывку из романа А. Фадеева «Молодая гвардия» («Листовки», IV класс). Автор нигде прямо не пишет о своей ненависти-к предателю Игнату Фомину и о любви к молодогвардейцам, но читатель чувствует это отношение. Оно передается самим описанием поведения действующих лиц, выбором слов, характеризующих их внешность: «Фомин проковырял дырку в плакате и выдрал листок вместе с куском плаката.

— ...Чего собрались? Чего не видели? Марш отсюда! — зашипел он, обернув на толпу желтое лицо, и маленькие серенькие глазки его вылезли из окружавших их многочисленных складок кожи». Если в описании Игната Фомина передается что-нибудь мрачное и тяжелое, то в описании молодогвардейцев подчеркивается светлое и легкое: «Светлая курчавая голова Сережи и черная головка Пирожка то возникали, то исчезали в базарной толпе... Вдруг вынырнет русая головка Тоси Машенко, тихой, скромно одетой девушки с умненькими глазками... И долго кружит вокруг ларьков и столиков Валя Борц со своими светло-русыми золотистыми косами...»

Есть в книгах для чтения и такие рассказы, в которых свое отношение к действующим лицам автор выражает в своего рода оценочных суждениях. Например, в рассказе «Честное слово» Л. Пантелеев так пишет о своем горе: «Мальчик, у которого такая сильная воля и такое крепкое слово, не испугается темноты, не испугается хулиганов, не испугается и более страшных вещей... Еще неизвестно, кем он будет, когда вырастет, но, кем бы он ни был, можно ручаться, что это будет настоящий человек. Я подумал так, и мне стало очень приятно, что я познакомился с этим мальчиком».

Естественно, что если в произведении имеется такая авторская характеристика, то целесообразно предложить учащимся самостоятельно найти эти слова и, пользуясь текстом, доказать, почему автор мог так сказать, какие факты он приводит в подтверждение своей оценки.

В-четвертых, чрезвычайно важным условием эффективности работы над образом художественного произведения является сопереживание читателя, его симпатия или антипатия к образу-персонажу. Художественный образ, как неоднократно доказано психологами и методистами, вызывает у читателя определенное эмоциональное отношение, рождает определенное ответное чувство: уважения, гордости, восторга или ненависти, досады, печали и т. д. Читатель или

принимает образ-персонаж, готов подражать ему, или отвергает как носителя отрицательных качеств.

Для понимания образа учащимися чрезвычайно важно, чтобы они не остались равнодушными к нему. Следовательно, анализ образа-персонажа должен включать в качестве обязательного своего компонента выяснение собственного отношения учащихся к действующим лицам произведения (за кого они радовались и почему, кто вызывает осуждение и за что и т. д.).

Этапность работы над образом-персонажем определяется с учетом психологических основ процесса восприятия художественного произведения младшими школьниками. От эмоционального, часто не мотивированного восприятия образа (I этап) учащиеся переходят к конкретизации своего первоначального целостного восприятия (II этап) и наконец — к обобщенному мотивационно-оценочному суждению (III этап). На первом этапе, который характерен для первоначального восприятия текста (произведение только что прочитано), учащиеся высказывают о действующих лицах свое целостное впечатление, чаще всего эмоционального плана. При этом они могут только частично мотивировать свою оценку. Например, после ознакомления с содержанием рассказа В. Осеевой «Хорошее» многие учащиеся отмечали, что им не понравился Юра: он ленивый мальчик (ничего не хочет делать), грубый (грубо разговаривает с сестренкой и няней). Учитель стремится своими вопросами побудить детей к размышлениям о мотивах поведения мальчика и к его оценке («Почему Юра не выполнил просьбу няни? О каких добрых делах он мечтал и что сделал? Как называют таких людей?»).

Второй этап работы над образом-персонажем конкретизирует первоначальное представление учащихся о действующих лицах произведения. На этом этапе осуществляется тщательная работа с текстом, у учащихся формируется умение подбирать материал о действующих лицах (как это предусмотрено программой). При формировании умения подбирать материал используются два пути: а) учитель спрашивает, каким дети представляют героя; постепенно называется черта за чертой, и применительно к каждой из них учащиеся подбирают (читают) соответствующий материал из текста (т. е. доказывают свои суждения); б) учащиеся читают текст по частям (по указанию учителя) и в ходе анализа содержания выясняют, что нового из прочитанной части узнали о герое, какая черта особенно четко проявилась. Иначе говоря, при повторном чтении можно идти в той последовательности, в которой представлено действие автором, и по ходу чтения отмечать ту или иную черту героя. (Попутно ведется запись на доске.)

Возможен и другой вариант: учащиеся сразу работают над всем текстом, подбирая нужный материал (выборочное чтение). Второй вариант более сложный и рассчитан на большую активность и самостоятельность учащихся. В практике обучения младших школьников используются оба варианта.

В процессе подбора конкретного фактического материала не-

обходимо развивать у учащихся внимание к художественным средствам, использованным автором в целях оценки героя и передачи своего к нему отношения.

Для правильного и полного восприятия действующего лица нужно научить юных читателей умению сравнивать. Например, сравнение Айоги и соседской девочки в нанайской сказке «Айога», Вани Солнцева из повести В. Катаева и Соловухи из рассказа П. Цvirки и др. Действующие лица оказываются в одинаковых условиях, но поступают по-разному, это рельефно подчеркивает своеобразие каждого из них, или, напротив, поступают одинаково, что позволяет судить о близости героев.

На заключительном этапе работы учащиеся обобщают подобранный конкретный материал, составляют рассказ о герое. Так создается целостное представление о действующих лицах произведения, но это представление более высокой степени и качественно иное, чем было на первом этапе.

Учитель может дать основные вопросы, по которым проходит обобщение материала о герое: 1) Кто он (рабочий, колхозник, врач, учитель, ученик и т. д.)? 2) Внешний вид. 3) Отношение к людям, к порученному делу. 4) Твое отношение к нему.

Трафарета в работе над образом быть не может; линии анализа и обобщения определяются, исходя из конкретного содержания произведения. Обобщая материал о действующих лицах, школьники подводятся к идее произведения.

Программа предусматривает постепенно усложняющуюся от класса к классу систему работы над главной мыслью произведения и его действующими лицами:

II класс. Умение определить с помощью учителя основную мысль прочитанного. Умение отыскать в тексте с помощью учителя слова и выражения, характеризующие события, действующих лиц.

III класс. Умение выделить основное в содержании части и рассказа в целом. Умение дать оценку поступкам действующих лиц.

IV класс. Умение подобрать материал для высказывания о действующих лицах, оценить их поступки, выразить свое отношение к ним, составить рассказ о действующем лице.

Как следует из программы, усложнение в работе над идеей и образами художественных произведений идет по линии усиливающейся самостоятельности учащихся в работе с текстом (все меньше проявляется от класса к классу руководящее начало учителя и все больше предоставляется возможности учащимся самостоятельно подобрать материал, характеризующий действующее лицо с той или иной стороны, выразить к нему свое отношение). Такое направление работы способствует формированию у школьников активного отношения к действующим лицам произведения, развивает умение оценивать героя по его отношению к людям, к делу, которое ему поручено.

Из целого ряда рассказов встает обобщенный образ нашего со-

ветского школьника — сверстника ребят, которые сегодня учатся во П—IV классах. Знакомство с этими произведениями помогает детям понять: кем быть и кем не быть, каким должен быть октябренек и пионер.

Задания

1. Конкретизируйте примерами основные положения, определяющие работу во П—IV классах над идеей произведения.

2. Составьте фрагмент урока чтения рассказа и покажите, как будет организована работа над действующими лицами произведения.

3. Докажите на конкретных примерах необходимость взаимосвязанной работы над идеей произведения, его образами и изобразительными средствами.

Особенности методики чтения произведений различных жанров

Методика чтения сказок

Мир сказок прекрасен и увлекателен для младших школьников. Их захватывает острый, занимательный сюжет сказок, необычность обстановки, в которой разворачиваются события; привлекают герои — смелые, сильные, находчивые люди; сказки подкупают своей идейной направленностью: добрые силы всегда побеждают. Для детей представляет интерес и сама форма повествования, принятая в сказке, напевность, красочность языка, яркость изобразительных средств. Персонажи сказок колоритны, и в большинстве своем они четко делятся на добрых, справедливых, заслуживающих уважения, и на злых, жадных, завистливых. Сила воздействия образов и сюжета сказки такова, что младшие школьники уже в процессе первого чтения ярко проявляют свои симпатии и антипатии к персонажам сказок, всецело встают на сторону угнетаемых, обездоленных, готовы прийти им на помощь. Дети искренне радуются, что побеждает справедливость: простые бедные люди выходят из беды, а злые погибают, т. е. зло наказано, добро восторжествовало. Дети хотят, чтобы и в жизни всегда было так. В этом прежде всего и состоит большая педагогическая ценность сказки. Глубоко прав К. Д. Ушинский, называя сказки «первыми блестящими попытками народной педагогики».

Сказка развивает оценочные суждения школьников; в процессе анализа сказки они неоднократно сталкиваются с вопросами: «Что (какие качества) больше всего ценится в людях? За что наказывают, а что поощряют? Почему некоторым героям сказок даже силы природы приходят на помощь, а от некоторых они, наоборот, отворачиваются?»

Большой потенциал положительных нравственных поучений (в педагогическом смысле этого слова) несут в себе сказки.

«Будьте внимательны к тому, кто иопал в беду, не пройди-

те мимо и помогите ему» — такова основная мысль русской народной сказки «Заячьи слезы»; заботливому и чуткому отношению к матери учит татарская сказка «Три сестры»; «за добро отблагодарят добром» — к такой мысли приводит детей русская народная сказка «Гуси-лебеди»; вознаграждения и уважения достоин человек, который хочет трудиться, а ленивый и злой сам себя наказывает — об этом повествует нанайская сказка «Айюга»; не будет счастлив тот человек, который другим желает несчастья и смерти, — этому учит русская народная сказка «Морозко»; о том, как важны в жизни взаимовыручка и поддержка, рассказывается в сказке «Петушок и бобовое зернышко».

Сильной стороной сказок является их активная, действенная направленность на победу, на торжество правды, их мажорная концовка, что особенно импонирует детям, их мироощущению. А. М. Горький так передает это воздействие народной сказки: «От ее слов, — вспоминает он о сказках бабушки, — всегда оставалось незабываемое до сего дня чувство крылатой радости. Чудеса ее песен и стихов, нянькиных сказок возбуждали желание самому творить чудеса»¹.

Сюжет сказки нереален, далек от жизни, но вывод всегда жизнен: «Сказка — ложь, а в ней намек!» Добрым молодцам урок» (А. Пушкин. «Сказка о золотом петушке»).

Чрезвычайно важна познавательная сторона сказки. В народной сказке о своей жизни повествует сам ее создатель — народ. Поэтому отдельные детали повествования о труде, быте, о материальных лишениях и невзгодах позволяют представить особенности жизни народа в определенное время, думы и мечты людей. Однако главная ценность заключается не столько в показе отдельных моментов жизни народа, сколько в самом подходе к изображению народа. Народ талантлив, трудолюбив, великодушен, хитер на выдумку, мастер на все руки.

Велико значение сказок как средства развития речи учащихся. Текст сказок — прекрасный материал для формирования навыков связной речи. Младшие школьники с удовольствием рассказывают сказки, сохраняя сказочные образные выражения и изобразительные средства (сравнения, эпитеты), а также принятый в сказках своеобразный синтаксический строй речи, структуру предложений, живость повествования.

Ознакомление школьников со сказкой как жанром

В начальных классах школы, согласно программе¹, учащиеся лишь практически знакомятся с особенностями сказки как жанра фольклора. Отмечаются две существенные особенности сказки: наличие вымысла и композиционное своеобразие (зачин, повторы, концовка). В сказке обычно повторяется один основной эпизод. При этом в последний раз после повторяющегося эпизода, как правило, со-

вершается контрастное событие и следует развязка. Повторы происходят чаще всего потому, что в сказке появляются все новые и новые действующие лица или вносятся новые детали. Например, в сказке «Морозко» повторяется один и тот же эпизод, в котором Морозко обращается трижды к падчерице и к старухиной дочери.

Безусловно, у каждой сказки есть и своя композиционная особенность. Поэтому только по повтору учащимся нельзя делать вывод о том, сказка перед ними или нет. Важно учить школьников при распознавании жанра произведения учитывать совокупность его признаков.

В книгах для чтения представлено 26 сказок: 12 сказок во II классе, 9 — в III классе, 5 — в IV классе. Среди них есть сказки народные и авторские, в частности сказки Д. Н. Мамина-Сибиряка, А. М. Горького, А. С. Пушкина, А. П. Гайдара, Г. Х. Андерсена.

По сложившейся в литературоведении традиции сказки делятся на три группы: сказки о животных, волшебные и бытовые новеллистические. В книги для чтения включены сказки о животных и волшебные.

Сказки о животных

Этот вид сказок отличается от других главным образом тем, что в сказке действуют животные, В специальных исследованиях раскрывается история появления сказок о животных¹.

Методика анализа сказок о животных существенно не отличается от анализа реалистических рассказов. Используются те же самые формы и приемы работы с текстом: выборочное чтение, ответы на вопросы и постановка вопросов учащимися, словесное и графическое рисование, составление плана, все виды пересказа, составление сказки по аналогии с прочитанной и некоторые другие.

Заслуживает внимания следующий вопрос: раскрывать ли учащимся аллегория сказок о животных, как это делается при чтении басен?

, Школьная практика убеждает в том, что младшие школьники хорошо понимают нереальность поведения животных в сказках, условность сюжета. Они знают, что журавль и лиса не ходят друг к другу в гости, волк не может по совету лисы опустить свой хвост в прорубь и ловить рыбу и т. д., знают, но с удовольствием остаются в этом сказочном, условном мире. И нет педагогических оснований разрушать его. Напротив, нужно так рассказывать детям сказку и так организовать беседу, чтобы они на время оказались в этом сказочном мире. Совершенно прав В. Г. Белинский, который писал: «Пусть в сказке все говорит само за себя».

Итак, вначале сказка анализируется как реалистический рассказ и все направлено на то, чтобы учащиеся ярко восприняли конкретное содержание, правильно представили себе развитие сюже-

¹ Горький А. М. Собр. соч.: В 30 т. — М., 1953. — Т. 27. — С. 400.

¹ См.: Аникин В. П. Русская народная сказка. — М., 1977.

та, мотивы поведения действующих лиц, их взаимоотношения (кто кого поддерживает и почему). Например, во II классе учащиеся читают русскую народную сказку «Заячьи слезы». Сюжет сказки прост: заяц построил себе под елкой избушку и жил в ней. Проходила мимо избушки лиса, заметила дымок, попросилась погреться. Добрый заяц пустил ее. А на другой день лиса выгнала зайца из его собственной избушки. Хотели зайцу помочь и собаку Полкан и баран, да смелости у них не хватило. И только находчивый петух испугал лису и вынудил ее убраться восвояси. Своими вопросами и заданиями учитель направляет внимание детей на развитие действия в сказке, на мотивы поведения, на то, как те или иные действия характеризуют действующих лиц. Например, можно предложить учащимся ответить на вопросы: «Как заяц устроился жить в лесу? Как лисе удалось поселиться в избушке зайца? Каким показан в сказке заяц, а какой лиса?»

Сказка Д. Н. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» вся проникнута уважительным, заботливым отношением человека к природе и беззащитным животным, попавшим в беду. В этом и состоит воспитательная ценность сказки. Трудно сказать, что больше воздействует на ученика: те конкретные события, которые составляют основу сюжета, или художественная сторона сказки. Очевидно, их единство. Задача учителя — помочь второклассникам не только понять, но и почувствовать тяжесть разлуки, одиночество Серой Шейки, ее страх перед лисой, оценить внимание зайца к судьбе Серой Шейки, доброту старика, который ее спас.

Только на последнем этапе работы над сказкой учитель ставит детей в условия «переноса» вывода сказки на аналогичные случаи в жизни. Этого вполне достаточно, чтобы, с одной стороны, сказка для учащихся осталась сказкой, а с другой — они обогатили себя знанием определенных явлений жизни.

Необходимо особо подчеркнуть, что учитель должен постоянно работать над формированием таких сторон навыка чтения, как сознательность и выразительность. Подмечая особенности того или иного действующего лица сказки, учащиеся как бы передают голосом его облик, отношение к окружающим. Немалую роль при этом будет играть и правильно построенная работа над лексическим значением слова, его употреблением в предложении.

Прекрасным образцом авторских сказок о животных является сказка М. Горького «Воробьишко» (III класс).

Среди сказок о животных особо следует выделить группу сказок, в которых наряду с животными в качестве действующих лиц выступают явления природы. Примером таких сказок может служить сказка В. Бианки «Синичкин календарь». Для всех сказок данного вида характерна четкая реальная основа — изменения в природе. Нереален лишь сам факт разговора птиц, зверей и животных между собой (при этом содержание их переговоров тоже является жизненным). Учащиеся хорошо понимают, что разговор — это сказочная условность, делающая повествование ярким и живым.

Указанные особенности рассматриваемых сказок обуславливают характер вопросов и заданий: вопросы сказочного плана взаимодействуют с вопросами природоведческого содержания.

Сказочное описание явлений природы чрезвычайно много дает для развития речи учащихся, их творческого воображения и фантазии.

Волшебные сказки отличает особый характер вымысла. В них всегда действуют сверхъестественные силы — то добрые, то злые. Они творят чудеса: воскрешают из мертвых, обращают человека в зверя или птицу. Здесь и страшные чудовища: Кашей Бессмертный, Баба Яга, Змей Горыныч, и чудесные предметы: ковер-самолет, шапка-невидимка, сапоги-скороходы.

Волшебные сказки, так же как и сказки о животных, народ начал создавать в глубокой древности. Многие явления природы он не мог объяснить. Поскольку происхождение явлений было не ясно, люди приписывали их сверхъестественной силе. Существовали верования в ведьм, колдунов, которые могут творить чудеса, зная слова-заклинания. Народ в те далекие времена верил и в волшебные вещи: кольцо, топор, пояс, платок, зеркало. Позднее люди осознали многие явления, потерялась связь сказки с обрядовой магией. Вместе с тем росло поэтическое воображение людей. Человек мечтал подчинить себе силы природы, построить прекрасные дворцы, быстро передвигаться, долго жить. Многие хотели сделать, однако реальные возможности не позволяли это осуществить. Мечта нашла простор в волшебных сказках.

А. М. Горький так отзывался о фантастике сказок: «В мире нет ничего, что не может быть поучительным, — нет и сказок, которые не заключали бы в себе материал «дидактики», поучения. В сказках прежде всего поучительна «выдумка» — изумительная способность нашей мысли заглядывать далеко вперед факта...»¹

Мысль А. М. Горького о созидательной основе волшебных сказок неоднократно подчеркивали многие советские исследователи фольклора. «Сказки, — пишет В. П. Аникин, — своеобразный идейно-эстетический кодекс народа; здесь воплощены нравственные и эстетические понятия и представления трудового народа, его чаяния и ожидания. В сказочной фантастике отражаются черты народа, ее создавшего. В радостном и светлом вымысле отражена вера народа в победу над черными силами гибели, разрушения, вера в социальную справедливость»².

В книгах для чтения во II—IV классах представлены такие волшебные народные сказки, как «Снегурочка», «Гуси-лебеди», «Три сестры», «Айога» и некоторые другие.

К волшебным сказкам относятся также «Сказка о золотой рыбке» А. С. Пушкина, «Горячий камень» А. П. Гайдара.

¹ Горький А. М. Собр. соч.: В 30 т. — М., 1953. — Т. 25. — С. 86.
² Аникин В. П. Русская народная сказка. — М., 1977. — С. 35—36.

В каждой из этих сказок герои прибегают к помощи предметов или живых существ, обладающих необычной, волшебной силой. В сказке «Гуси-лебеди» такими помощниками девочке Маше стали печка, яблонька и молочная речка.

Специфика волшебных сказок заключается в том, что в них совершаются необычные превращения, действуют неправдоподобные силы и т. п. Поэтому и при анализе таких сказок специфичным будет только выяснение направленности волшебных сил (кому они помогают и почему, как это характеризует героев сказки и т. п.). В остальном анализ сказки будет осуществляться так же, как и анализ рассказа.

Особое место среди указанной группы сказок занимает сказка А. Гайдара «Горячий камень». Сказка интересна своей четко выраженной социальной направленностью. Это новая, наша, советская сказка. Содержание ее близко к рассказу. Сказочным является лишь эпизод с камнем.

Сложный философский вопрос задает сказка: в чем смысл жизни, в чем счастье человека? Представители двух поколений: старшего, которое боролось за установление Советской власти в нашей стране, и совсем юного — держат перед читателем ответ на этот трудный вопрос. Автор создает сказочную ситуацию: разбей камень и можно начать жизнь сначала. Действительно, такое возможно только в сказке. Начать жить сначала означает (как и в любом деле), что жизнь ничего хорошего не дала человеку, он не сумел достойно прожить ее, было много ошибок и не было найдено главного. А что же это главное? Что составляет стержень настоящей, достойной человека, жизни? Ответ на эти вопросы автор дает самим развитием сюжета, рассказом старика о своей жизни, раскрытием его понимания счастья.

Методика чтения басен

Особенности Басня — одна из форм эпического жанра (по Д. И. Тимофееву), или вид эпической поэзии (по р д Абрамовичу), появилась задолго до нашей эры. В России наибольшего совершенства басня достигла в творчестве И. А. Крылова.

По тематике и идейной направленности басни И. А. Крылова чрезвычайно разнообразны. Патриотизм русских людей в войне 1812 г., социальное неравенство, произвол имущих, неправый суд, быт русского общества — вот только некоторые примеры того, что находит мастерское отражение в баснях И. А. Крылова. Для чтения в начальных классах школы отобраны басни, заключающие в себе общежитейскую мудрость, осуждающие пороки людей. В настоящее время в книге для чтения, наряду с баснями Крылова, вошли две басни Л¹⁴То^{к2}тохо и басня К. Д. Ушинского.

Внимание к басне в школе обусловлено рядом ее достоинств.

1. Басня включает в себе большие возможности для нравствен-

ного воспитания учащихся. Каждая басня — метко нарисованная сценка из жизни, на примере которой писатель учит мудрости народной, просто и живо рассказывая о разных людских пороках. Положительная направленность того или иного осуждения всегда присутствует в басне и при правильно организованной классной работе хорошо осознается школьниками («Что осуждает басня? Чему учит?»).

2. Лаконизм, картинность и выразительность описаний, меткость и народность языка чрезвычайно много дают для развития мышления и речи учащихся. Размер басни обычно не превышает 20—30 строк, но по содержанию это — пьеса со своей завязкой, кульминационным пунктом и развязкой. Для учащихся басня — замечательный образец предельно краткого по форме и емкого по содержанию описания какого-либо случая. Образные выражения из басни, ставшие со временем пословицами, привлекают в равной степени как глубиной заключенной в них мысли, так и яркостью ее выражения.

Особенности методики анализа басни Методика работы над басней обусловлена ее спецификой как вида художественного произведения. Выделяются такие существенные признаки басни, как наличие морали (нравоучения) и аллегии (иносказания). В баснях часто действующими лицами являются животные, но этот признак не выступает в качестве обязательного (персонажами басни могут быть и люди). Также не обязательной для басни является стихотворная форма (например, басни Л. Н. Толстого написаны в прозе).

Один из центральных вопросов анализа басни во II—IV классах связан с раскрытием морали и аллегии. Когда же работать над моралью басни: до специального анализа ее конкретного содержания или после?

В методике (Е. А. Адамович, Н. П. Канонькин, Н. А. Щербакова, Н. А. Щепетова, В. И. Яковлева и др.) традиционно считается целесообразным начинать работу над текстом басни с раскрытия ее конкретного содержания. Затем следует выяснение иносказательного смысла (кто подразумевается под действующими лицами басни) и, наконец, рассматривается мораль.

Н. П. Канонькин и Н. А. Щербакова рекомендуют не читать мораль басни, пока учащиеся не поняли содержание конкретной части басни, пока дети не уяснили особенностей действующих лиц, не сделали переноса «характерных черт животных, изображенных в баснях, в реальную людскую среду»¹.

Аналогичный подход к работе над басней высказан в 70-е годы К. Т. Голенкиной, В. Г. Горецким, М. И. Омороковой и другими методистами.

Иной путь работы над басней описан Л. В. Занковым. По мнению

¹ Канонькин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе.— Л., 1955.— С. 248—249.

Л. В. Занкова, более целесообразно сразу же после чтения басни без какой-либо предварительной беседы предлагать учащимся вопрос: «Какова основная мысль басни?» Не прибегая к анализу текста басни, учащиеся высказываются относительно ее главной мысли, после чего им дается второй вопрос: «Какова мораль басни?» «Уже после того,— пишет Л. В. Занков,— как уяснена мораль, дети сами читают басню. Затем происходит краткий разбор речевых оборотов.

И то и другое становится осмысленным именно после того, как школьниками понята мораль басни. Теперь они действительно могут самостоятельно разобраться в отдельных частях басни. Наполняются истинным значением неповторимые выразительные средства языка Крылова...»¹

Итак, в рассмотренном подходе Л. В. Занкова анализ басни идет от главной мысли к морали и к конкретному содержанию. По всей вероятности, мы не вправе полностью отрицать возможность такого подхода. Многие зависит от того, какова главная мысль и мораль басни (возможно, что они просты и доступны младшим школьникам уже после первого чтения). Однако, как показывают исследования психологов и методистов, а также школьный опыт, учащиеся начальных классов в своем восприятии художественного произведения проходят два этапа: непосредственное восприятие (эмоционально-образное) и опосредованное (обобщенно-оценочное, связанное с раскрытием подтекста, с пониманием идеи). В этом плане чтение басни не представляет исключения. Напротив, басня как произведение, которому свойственна высокая степень обобщенности, заключенная в морали, требует четкого восприятия конкретно-образного содержания. От правильного понимания конкретного содержания и мотивов поведения действующих лиц басни учащиеся переходят к выделению ее главной мысли. Процесс раскрытия морали басни представляет для учащихся абстрагирование наиболее существенных положений, которые заключены в конкретной части басни. Главная мысль — вывод из конкретной части басни, а мораль — обобщенное выражение идеи.

Рассмотрим высказанные положения на примере басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица». Мораль басни выражена в словах:

**Уж сколько раз твердили миру,
Что лесть гнусна, вредна; но только все не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.**

Сущность нравоведения довольно сложна для учащихся IV класса, поэтому при первом чтении басни учитель опускает мораль. Учащиеся знакомятся только с конкретным содержанием (разговор Лисицы и Вороны). При анализе басни используются те же приемы работы

с текстом, что и при чтении рассказа. В центре анализа — характерные черты Лисицы и Вороны, мотивы их поведения.

Целесообразно начать работу учащихся над текстом с чтения про себя с заданием поделить басню на три части. Учащиеся делят текст на части, обосновывают деление. Тем самым уточняют для себя композицию басни, развитие действия.

• — Какой момент вы считаете началом описанного случая, т. е. завязкой действия? Прочитайте.

— Когда действие достигло наивысшего момента своего развития? Докажите текстом.

— Прочитайте завязку действия.

— Что же является основным стержнем в развитии действия? (Льстивая речь Лисицы, от которой у Вороны вскружилась голова.)

— Докажите, что лесть Лисицы все больше и больше возрастала, а Ворона все больше и больше поддавалась льстивой похвале¹.

— Почему Лисица так хвалит Ворону?

— Как автор подчеркнул, что на самом деле Ворона не такова? Прочитайте строчки и выделите слова, наиболее ярко передающие это несоответствие. (*На ель Ворона взгромоздись* и т. д.)

— Какой вы представляете себе Лисицу, читая эту басню?

— Какова Ворона? (Глупа, доверчива, любит лесть...)

— Почему Лисице удалось обмануть Ворону? (Ворона любила лесть. Лисица умела льстить.)

— Какова основная мысль басни? (Того, кто любит лесть, легко обмануть лестью.)

— Кого осуждает И. А. Крылов в своей басне? (И того, кто льстит, и того, кто любит лесть.)

— Прочитайте первые четыре строчки басни. Как понимаете смысл первой строчки: «Уж сколько раз твердили миру...»? (Много раз повторяли людям одно и то же.)

— Замените другими словами выражение *лесть гнусна*. (Незаслуженная похвала отвратительна.)

— «Но только все не впрок». А как можно сказать иначе? (Все не на пользу.)

— Что значат слова: «И в сердце льстец всегда отыщет уголок»? (Льстивый человек сумеет привлечь другого на свою сторону.)

— Передайте смысл первых четырех строк своими словами.

— А теперь сравните, как об этом же сказал автор басни. (Мысль выражена четко, образно. В первых четырех строчках автор выразил самое главное.)

— Прочитаем всю басню в лицах.

¹ Анализ содержания одновременно представляет собой и подготовку к выразительному чтению. Сознательное и выразительное чтение — обязательный компонент работы.

— Если вы встретите людей, которые льстят, т. е. незаслуженно хвалят кого-либо, ради своей личной выгоды, кого из персонажей басни они вам напомнят?

Итак, работа над басней чаще всего включает следующие компоненты: 1) восприятие конкретного содержания, 2) раскрытие композиции, характерных особенностей действующих лиц, мотивов их поведения, 3) выяснение главной мысли конкретной части басни, 4) раскрытие аллегии, 5) анализ морали.

Если за основу принять только что указанную последовательность работы, то урок, на котором учащиеся читают басню, будет иметь следующую структуру:

I. Подготовительная работа¹.

1. Рассказ учителя об авторе басни.

2. Викторина по материалу прочитанных басен.

3. Беседа о повадках животных — действующих лицах басни, которую предстоит читать.

II. Чтение басни учителем или прослушивание записи фонохрестоматии, просмотр фильма.

III. Беседа эмоционально-оценочного плана.

IV. Анализ конкретного содержания басни.

1. Уточнение структуры и композиции басни. (Чтение, составление плана и т. п.)

2. Выяснение мотивов поведения действующих лиц, их характерных черт. (Выборочное чтение, словесное и графическое рисование, ответы на вопросы.)

3. Установление главной мысли конкретного содержания басни.

V. Раскрытие аллегии.

VI. Анализ той части басни, в которой заключена мораль.

VII. Аналогия из жизни.

Успех работы над басней, как убеждает школьный опыт, определяется рядом условий. Важно в процессе анализа басни помочь ученику живо представить развитие действия, ярко воспринять образы. Поэтому целесообразно проводить с учащимися словесное рисование, а на заключительном этапе работы — чтение в лицах. Необходимо развивать у учащихся внимание к каждой детали обстановки, в которой действуют персонажи, к каждому штриху их облика.

Например, в басне «Лебедь, Щука и Рак» И. А. Крылов осуждает несогласованность действий как причину неудач. Не случайно, что героями басни автор сделал птицу, рыбу и рака. Таким образом, уже понимание причины выбора автором действующих лиц (если на это обратить внимание учащихся) имеет немаловажное значение для осознания учащимися идейной направленности басни. Не менее значимым является и раскрытие деталей обстановки. На вопрос: «Почему Лебедь, Щука и Рак не могут сдвинуть воз?» — учащиеся

обычно отвечают словами басни: «Лебедь рвется в облака, Рак пятится назад, а Щука тянет в воду», т. е. двигаются в разные стороны. Что причина именно в несогласованности движения, автор подчеркивает двумя обстоятельствами: во-первых, все трое очень стараются («из кожи лезут вон»), а во-вторых, поклажа не тяжела.

Очень многое для понимания идеи басни дает выяснение отношения детей к персонажам басни. Уже после первого прочтения таких басен, как «Чиж и Голубь», целесообразно поставить вопрос: «Кому из действующих лиц вы сочувствуете и почему?» Ответ на такой вопрос сразу ставит учащихся перед необходимостью вникнуть в мотивы поведения действующих лиц, т. е. приступить к анализу.

Сопоставление конкретных образов басни без утраты авторского своеобразия (учащиеся постоянно работают с текстом) подводит к раскрытию аллегии басни.

Не менее важно научить детей быть очень внимательными к авторской оценке. Например, в басне «Чиж и Голубь» И. А. Крылов свое отношение к бездушному, высокомерному Голубю выразил двумя словами, помещенными в середине строки: «И дело!» Так автор откликнулся на несчастье Голубя: тот запутался в силке. А беде Чижа он сочувствует, бедняжку Чижа он жалеет; западню, которая захлопнула Чижа, автор называет злодейкой. «Почему так по-разному автор относится к Чижу и Голубю? За что был наказан Голубь?» — вот те вопросы, отвечая на которые учащиеся поймут главную мысль басни (она звучит и как нравоучение): «Вперед чужой беде не смейся, Голубок».

В некоторых баснях авторские мысли высказывает одно из действующих лиц. Например, в басне «Кукушка и Петух» такую роль выполняет Воробей. Понимание роли каждого действующего лица — основа раскрытия идейной направленности басни. Так, в басне «Слон и Моська» мотивы поведения Моськи становятся понятными для учащихся после выяснения роли Шавки. Именно, Шавка вынудила Моську объяснить свое поведение, Шавка выступает от имени всех тех, кто осуждает Моську, считает ее поведение позорным.

**«Соседка, перестань срамиться,—
Ей, Шавка говорит,— тебе ль с Слоном возиться?
Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет
Вперед
И лаю твоего совсем не примечает».**

Моську не тревожит равнодушие слона, она и не собиралась по-настоящему вступать с ним в драку. Напротив, ее воодушевляет («духу придает») то, что она «совсем без драки» может попасть «в большие забияки» и собаки будут говорить: «Ай, Моська! знать она сильна, Что лает на Слона!»

Методика чтения стихотворений

Прежде чем рассматривать особенности методики чтения стихов в начальных классах школы, необходимо кратко объяснить, что такое стих. В литературоведении различают две системы художественного строения речи — прозаическую и стихотворную. Л. И. Тимофеевым стих определяется как «особый тип речи, своеобразная выразительная система, существенно отличающаяся и от обиходной речи, и от художественной прозы»¹.

Каковы существенные признаки стихотворной речи? Л. И. Тимофеев отмечает, что вряд ли можно выделить один какой-либо решающий признак. В качестве такого единственного ведущего признака даже нельзя признать рифму (созвучие концов стихотворных строк), поскольку существуют белые стихи, для которых рифма не характерна.

Для стихотворной речи присущи несколько признаков в их совокупности. Особую значимость для организации стихотворной речи имеет ритм. Ритмическая организация как музыкальных, так и стихотворных произведений характеризуется повторяющимися элементами, что определяет присущую этим произведениям стройность в движении! Размеренность, ритмичность стиха создается определенным повторением ударных и безударных слогов в строке. Различные системы стихосложения отличаются друг от друга определенным стихотворным размером.

В начальных классах школы учащиеся практически знакомятся с рифмой и ритмом. В процессе наблюдения над стихом учащиеся отмечают, что концы строк произносятся примерно одинаково (иначе говоря, рифмуются).

Л. И. Тимофеев особо подчеркивает такую особенность стихотворной речи, как ее, повышенную эмоциональность. «Обращение к стихам, — пишет он, — есть своего рода заявка на эмоционально окрашенную речь. Отсюда и вытекает, по сути дела, главная черта стихотворной речи: постоянство однородной, эмоционально окрашенной интонационной системы в отличие от прозы, где перед нами переменная интонация, где каждая фраза имеет свою, главным образом логически мотивированную интонацию, не повторяющуюся в последующих фразах»³.

Учитывая эту особенность стихотворной речи, целесообразно обратить внимание младших школьников на то, что в стихотворении поэт выражает свои чувства, переживания, вызванные картинами природы, общественными явлениями, встречей с близкими, дорогими людьми. Одна и та же картина природы у разных поэтов может вызвать разное чувство, и стихи получают разную эмоциональную окраску: радость, грусть, тревогу и т. д.

Методика анализа стихотворений

Стихотворные произведения (подобно прозаическим) делятся на эпические, лирические и драматические.

В книгах для чтения (II—IV классы) представлены эпические и лирические стихотворения.

Для эпических стихотворений характерно наличие сюжета, т. е. системы событий в их развитии. В центре эпических стихотворений — образы-персонажи, раскрывая которые автор показывает определенную сторону жизни в тот или иной период. Все это роднит эпическое стихотворение с рассказом, повестью. Данное обстоятельство обуславливает общность методических положений, определяющих анализ эпического стихотворения и прозаического рассказа. Однако нельзя забывать, что стихотворному произведению присуща особая художественная форма, отличающая его от прозы.

Примером эпических стихотворений, помещенных в книгах для чтения, являются такие, как «Разговор с сыном» С. В. Михалкова (IV класс), «Рассказ о неизвестном герое» С. Я. Маршака (IV класс), «Рассказ танкиста» А. Т. Твардовского (IV класс), «Дедушка Мазай и зайцы» Н. А. Некрасова (III класс).

Анализ эпического стихотворения направлен на выяснение сюжета (развитие действия), раскрытие особенностей действующих лиц, идеи произведения, его художественного своеобразия. Данное произведение допускает деление на относительно законченные части, составление плана, пересказ. Безусловно, выбор методики зависит от конкретного содержания произведения, от его идейно-тематической основы.

Например, при чтении отрывков из поэмы С. Михалкова «Разговор с сыном» в центре внимания будет анализ познавательной стороны конкретного материала, осознание которого расширит и углубит представления учащихся о борьбе народа нашей страны за справедливую власть и свободу. Автор сам определяет тематику своего произведения:

Мой сын! Послушай мой рассказ
О нашей Родине, о нас,
О тех, кто много лет назад,
Подняв Москву и Петроград,
Под красным знаменем в бою
Свободу отстоял свою
И отдал молодость в борьбе,
Чтоб хорошо жилось тебе!

Учитель вправе уже после первого чтения поэмы предложить учащимся самим определить тему произведения и подтвердить это словами текста.

Дальнейший анализ направлен на выделение подтем, т. е. тех вопросов, на которых останавливается поэт, рассказывая о жизни до революции: 1) обучение детей при царизме; 2) жизнь помещиков и полуголодное существование крестьян; 3) угнетение

¹ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы.— М., 1976.— С. 262.

² См.: Абрамович Г. П. Введение в литературоведение.— М., 1975.— С. 176.

³ Тимофеев Л. И. Основы теории литературы.— М., 1976.— С. 264.

рабочих; 4) за что боролись революционеры. В соответствии с указанными вопросами помещенный в книге отрывок делится на части. (Учитель может предложить учащимся самостоятельно поделить отрывок на части, определить главную мысль каждой части и озаглавить.) Осознанию конкретного содержания способствует также выборочное чтение по иллюстрациям книги, постановка учащимися вопросов по тексту друг другу.

Произведение написано в форме разговора отца-автора с сыном-слушателем (или читателем). Что достигается этим? Простота и доступность повествования. Автор обращается как бы ко всем школьникам и к каждому в отдельности.

Четкость высказывания достигается также использованием противопоставлений (или противоположений¹). Раскрытие сущности противопоставлений, включенных в отрывок, подводит учащихся, с одной стороны, к пониманию политической направленности произведения, а с другой — к пониманию особенностей его художественной формы. Противопоставления позволили автору немногими словами сказать о многом: кто работал, а кто пользовался плодами труда; почему помещик в деревне, а фабрикант в городе жили в богатстве и роскоши и т. д.

В простой разговорной форме написан и «Рассказ о неизвестном герое» С. Я. Маршака. Прост сюжет рассказа, проста его лексика, удивительно легок стих.

Задача учителя — сохранить целостность восприятия произведения, в котором так тонко сочетаются содержание и стихотворная форма. Начать работу над стихотворением можно с вопроса: «Что привлекает в стихотворении? Чем оно кажется интересным?» Некоторых учащихся интересует, почему автор оставил своего героя неизвестным. Другие говорят о том, что автор интересно описывает продвижение парня по карнизу с девочкой (короткие предложения, паузы; как будто слышишь его шаги. Очень тревожно и страшно. И т. п.).

Стихотворение написано перед Великой Отечественной войной, оно хорошо передает настроение молодежи тех лет: каждый готов к труду и обороне, каждый готов совершить героический поступок!

Учащимся IV класса доступно анализировать стихотворение без предварительного деления на части.

Вариант разбора стихотворения:

— Каким вы себе представляете героя стихотворения? Прочитайте весь рассказ и подготовьте материал. (Проводится беседа, выборочное чтение.)

— Какой момент в стихотворении вы считаете самым тревожным?

— Как автор передал напряженность обстановки на пожаре?

¹ Противоположение — одна из поэтических фигур языка.

(Подбором слов, особым построением предложений, «сжатостью, быстротой» стиха.)

— Какова основная мысль стихотворения?

— В каких словах автор ее выразил? («К славному подвигу каждый готов».)

После того как учащиеся усвоили главную мысль произведения, становится объяснимым использование автором приема повторения одних и тех же строф в начале и в конце стихотворения. Автор оставляет героя неизвестным, подчеркивая этим не только его скромность, но и то, что парней таких было много. Многие поступили бы так же, как и этот неизвестный герой,— вот вывод, к которому приходит читатель.

В начальных классах школы не ставится задача изучения фигур поэтической речи, инверсии, но практически учитель постоянно обращает внимание учащихся на использование автором определенных художественных приемов в целях более ясного и образного выражения мыслей.

В эпических стихотворениях часто используется диалог, что позволяет автору живо описать событие, как бы «включить» самого читателя в круг описываемых событий.

Стихотворение А. Твардовского «Рассказ танкиста» представляет собой мастерски написанный рассказ в стихах о случае, который произошел в 1941 г. в советском городе во время тяжелого боя с фашистами. Рассказ дан от лица танкиста, и это усиливает его правдоподобность: говорит сам участник боя. В стихотворении два действующих лица. «Какими их представляют учащиеся?» — вот один из возможных вопросов для коллективного обсуждения.

Мужество парнишки, его огромное желание принять участие в борьбе с врагом наравне со взрослыми становятся особенно понятными из описания боя: «Шел бой за улицу. Огонь врага был страшен, Мы прорывались к площади вперед. А он гвоздит — не выгнать из башен,— И черт его поймет, откуда бьет».

Употребляя глагол *гвоздит*, автор очень рельефно дает возможность представить, каким был огонь. Значение глагола еще больше усиливается, уточняется следующим за ним словосочетанием: «не выгнать из башен,— И черт его поймет, откуда бьет». Прием усиления, уточнения довольно часто используется в поэтической речи, и на него стоит обратить внимание учащихся.

В стихотворении есть диалог. Это способствует четкому восприятию произведения, пониманию взаимоотношений действующих лиц. Однако учитель должен помнить, что выразительное чтение стихотворения, имеющего диалог, нельзя проводить без предварительной подготовки. Целесообразно сначала провести с учащимися чтение про себя с каким-либо заданием:

— Прочитайте и подготовьтесь рассказать, как мальчик помог танкисту. О чем парнишка просил танкиста? Что танкист ответил ему? Что сказал танкист мальчику при прощании?

— Сравните начало и конец стихотворения. Какую роль здесь

выполняет повторение? (Танкист сожалеет о том, что не узнал имя мальчика.)

Стихотворение «Рассказ танкиста» учащиеся с удовольствием заучивают наизусть, читают в лицах, рисуют иллюстрации к тексту.

Л и р и ч е с к и х стихотворениях (в отличие от эпических) предметом изображения становятся переживания, чувства человека. Это не означает, что в эпическом произведении они отсутствуют, а в лирическом — не изображаются жизненные картины. Нет, и в эпическом, и в лирическом произведениях возможно изображение того и другого. Своеобразие лирического произведения в том, что переживания, внутренний мир героя — это то центральное, ведущее, что составляет лейтмотив изображаемого. Переживания человека могут быть обусловлены картинами природы, общественными явлениями, политическими событиями, философскими размышлениями о сущности жизни, значении мира и т. п. С учетом тематики жизненного материала, вызвавшего те или иные переживания, в литературоведении лирика классифицируется на пейзажную, политическую, патриотическую, философскую и др.¹

В книгах для чтения в начальных классах представлена главным образом пейзажная и социально-политическая лирика.

В методической литературе, и в частности в исследованиях Е. Л. Глинской, А. А. Абдуллиной и др.², посвященных изучению пейзажной лирики, отмечаются условия, влияющие на полноценность восприятия учащимися данного вида произведений и творческое воспроизведение их эмоционально-образного содержания. К числу таких условий относятся:

1. Наличие у учащихся жизненных представлений, адекватных авторским или приближающихся к ним.

Отсутствие аналогичных жизненных впечатлений может привести к вербально-логическому восприятию пейзажной лирики и формальному воспроизведению образов.

2. Развитие у учащихся внимания к переживаниям героев произведений, настроению и чувствам. Целенаправленная работа над обогащением лексики детей словами, обозначающими чувства и оттенки чувств, состояние и настроение (радость, страх, печаль, грусть, гордость; спокойно, взволнованно, торжественно).

3. Формирование у учащихся творческого воссоздающего воображения.

При подготовке к чтению стихов о природе (в каждом классе тематически представлены стихи о всех временах года) учитель прежде всего определяет место и время проведения экскурсии,

¹ Указанная классификация является наиболее распространенной.

² См.: Абдуллина А. А. Эстетическое воспитание младших школьников средствами художественной литературы // Воспитание учащихся в процессе изучения основ наук.— М., 1977; Глинская Е. Л. Работа над художественными описаниями природы на уроках чтения // Начальная школа.— 1974.— № 7.

тщательно отбирает репродукции картин художников, музыкальные произведения, созвучные стихам, а также фильмы, просмотр которых обогатит жизненные впечатления школьников. Особенно внимательно нужно отнестись к подбору биографического материала о писателе. Поскольку лирическое произведение проникнуто тем или иным настроением, то учитель может кратко рассказать о поэте, но так, чтобы была понятна его грусть или радость, тревога. (Как уже отмечалось выше, в начальных классах биографические сведения о каждом писателе не сообщаются.)

Очень эффективным является прослушивание соответствующих музыкальных произведений: у детей создается настрой, адекватный авторскому, что способствует правильному эстетическому восприятию стихотворения, благотворно сказывается на выразительности чтения. Например, перед чтением стихотворения А. С. Пушкина «Зимняя дорога» учитель рассказывает о ссылке поэта в Михайловское, о тяжести разлуки с близкими; также сообщает о том, как передвигались на лошадях в то уже далекое от нас время, когда не было железных дорог, и предлагает учащимся прослушать романс Гурилева «Однозвучно гремит колокольчик». Грусть поэта становится понятной школьникам, хотя ничего подобного не было в их жизненном опыте.

Много радости и истинного эстетического наслаждения доставляет детям прослушивание пьес П. И. Чайковского из его альбома «Времена года» в параллели с чтением стихов Ф. И. Тютчева, А. Н. Плещеева, А. С. Пушкина, И. А. Бунина.

В методологической литературе (Е. Л. Глинская и др.) справедливо отмечается, что использование произведений живописи перед чтением стихотворений о природе не всегда целесообразно. Просмотр картины непосредственно перед чтением стихотворения может затруднить его восприятие, поскольку словесный образ воспринимается менее ярко, чем зрительный. Безусловно, при решении вопроса о целесообразности использования картины на уроке непосредственно перед чтением многое будет зависеть от того, насколько картина и стихотворение соответствуют друг другу. Чем ближе картина к стихотворению, тем больше оснований для просмотра картины до чтения стихотворения.

Необходимо особо подчеркнуть важность тщательной подготовки учителя к выразительному чтению стихотворения. Оно обычно читается учителем наизусть и пробуждает у детей живые ассоциации с картинами, которые описывает поэт.

Процесс изучения пейзажного лирического стихотворения в целом имеет ту же модель, что и любое художественное произведение: от первичного синтеза (первичного целостного восприятия) к анализу и через него к синтезу более высокого качества (более сложному обобщению). Однако, в отличие от рассказа или эпического стихотворения, при чтении пейзажной лирики предметом анализа является живописный образ, а не развитие сюжета и мотивы поведения действующих лиц.

Итак, своеобразие анализа стихотворений о природе состоит в создании благоприятных условий для глубоко эстетического восприятия учащимися живописного образа, нарисованного поэтом с помощью художественных средств языка. Живописный образ сложен, как и любой образ. Поэтому на уроке после первичного восприятия стихотворения учащиеся вычлениют составные части образа — его взаимосвязанные компоненты. Яркость первичного целостного восприятия создается вопросами следующего характера:

— Какое настроение вызывает у вас это стихотворение? (Или: Какое чувство выразил поэт, описывая весну? Докажите.)

— Какой вы представили себе черемуху, слушая стихотворение С. Есенина? (Какой вы представили себе весну, слушая стихотворение И. Бунина?)

На втором этапе работы над стихотворением, для того чтобы учащиеся четко и правильно представили картины, нарисованные поэтом, учитель предлагает им еще раз внимательно прочитать текст про себя и рассказать, какие картины они «видят». Учащиеся читают строчки, рисуя одну какую-либо картину, и говорят, что они представили, т. е. учащиеся создают словесную картину, созданную их воображением на основе слов автора.

Например, в стихотворении А. С. Пушкина «Гонимы вешними лучами...» (II класс) каждые четыре или три строчки (две и даже одна) воспринимаются как вполне определенный фрагмент картины. Если второклассники внимательно вчитаются в текст, то ярко представят себе детали каждой картины, а соединив их, — и всю картину в целом: луга, затопленные в низинах весенней талой водой, вдали прозрачный лес с цветущими ивами и осинами, пчелы, вылетающие из ульев, стадо в долине, синее небо... Вся картина полна света и радости. Однако при анализе стихотворения учителю необходимо исходить из того, что каждая картина — это авторское восприятие окружающего мира, она передается его словами. Необходимо это авторское «видение» сохранить, приблизив его к читателю не только со стороны содержания, но и изобразительных средств. С этой целью учитель использует задания, побуждающие к повторному чтению текста, лексико-стилистическому анализу каждой из его частей, или картин. В процессе анализа стихотворения школьники учатся читать выразительно, передавая авторское отношение к изображенному. Работа над стихотворением обычно заканчивается выразительным чтением всего текста.

Полнота пейзажного образа создается тем, что, наряду со зрительными компонентами, сюда органически входят и слуховые и обонятельные. Поэт не только видит природу, но и слышит ее, вдыхает запахи леса, сада, цветущей липы, черемухи... Все это запечатлено в едином поэтическом образе. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь ученику воспринять во взаимодействии все компоненты образа. Поэтому важно не превратить анализ в логический; ему всегда должна быть присуща сильная эмоциональ-

ная сторона. Например, прочитано стихотворение А. Фета «Ласточки пропали...», учитель предлагает детям поделиться своими первыми впечатлениями (Какое это стихотворение: радостное или грустное? Почему вы так думаете?). Анализ стихотворения направлен на то, чтобы помочь учащимся увидеть те картины поздней осени, которые видит поэт, услышать то, что он слышит («...ветер злится да стучит в окно», «Словно как с испугу раскричавшись, к югу журавли летят»). Дети читают слова, которыми автор передает свое ожидание зимы.

Целенаправленная работа над изобразительными средствами языка является одним из важнейших условий раскрытия эмоционально-образного содержания лирического стихотворения. Практически младшие школьники знакомятся с использованием авторами основных изобразительных средств поэтической речи: эпитетов, сравнений, метафор (в частности, олицетворений)'.

В процессе анализа стихотворения учитель создает для учащихся возможность осознать употребление в тексте вполне определенного слова (не любого, а именно этого, как наиболее точно передающего чувство, отношение, наиболее точно описывающего предмет, и т. д.). Например, И. Бунин в последней части стихотворения «Первый снег» употребил слово «простились», передавая тем самым наше отношение к веренице гусей, летящих над полем, покрытым первым снегом:

И сегодня над широкой
Белой скатертью полей
Мы простились с запоздалой
Вереницею гусей.

Вряд ли можно подобрать другой глагол, который оказался бы здесь более удачным. Иногда замена возможна, но, сравнивая слово, употребленное автором, и синоним, учащиеся убеждаются, насколько более точным является авторское слово (например: «Вот дождик **брызнул**, пыль летит...», Ф. Тютчев. «Весенняя гроза»).

Вопрос о том, насколько доступно учащимся II—IV классов осознание метафоричности поэтического языка, во многом еще не исследован. Практика убеждает, что при правильно организованном лексико-стилистическом анализе текста (прозаического и стихотворного) учащиеся хорошо понимают, почему автор наделяет явления природы чертами живых существ; например, почему в стихотворении «Зима недаром злится...» (II класс) Ф. И. Тютчев зиму изображает в виде злой ведьмы, а весну — в образе прекрасного дитя, как, с помощью каких слов автор изображает борьбу зимы и весны и уверенность в победе весны.

Социально-политическая лирика, так же как и живописная, передает авторское отношение к окружающему его миру. Своеобразие лирических стихотворений социально-политического плана состоит прежде всего в том, что объектом изображения явля-

Подробно вопрос рассматривается в разделе «Развитие речи».

ются общественные события, факты истории, Родина. В книги для чтения включены лирические стихотворения, посвященные праздничным датам, Родине, Москве, нашей партии. Например: «Москва майская» В. Лебедева-Кумача, «Песня о Москве» М. Исаковского, «Нет на свете Родины милее...» А. Прокофьева (III класс), «Пионерский галстук» С. Шипачева, «С именем Ленина» С. Васильева (IV класс) и др. В процессе анализа выясняется, как, с помощью каких изобразительных средств автор описал то или иное событие, какими словами выразил свои чувства, к чему он призывает в стихотворении. Учащиеся определяют тему и главную мысль стихотворения, учатся читать выразительно.

Вопросы и задания

1. Составьте схему классификации сказок. К каким группам относятся сказки, включенные в книги для чтения?

2. Подготовьте сообщение на одну из тем: «Использование живописи на уроках чтения», «ТСО на уроках чтения», «Музыка на уроках чтения». Составьте картотеку статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» на указанные темы за последние пять лет.

3. В чем специфика чтения басни по сравнению с другими жанрами? Составьте конспект урока, на котором анализируется басня.

4. Сравните методику работы над эпическим и лирическим стихотворениями. Конкретизируйте свои положения примерами из стихотворений, помещенных в книгах для чтения.

В пособии для учителя «Уроки чтения в 3 классе» найдите урок чтения эпического стихотворения и урок чтения лирического стихотворения о природе. Составьте схематический план уроков.

Л И Т Е Р А Т У Р А

Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М. С. Васильевой и др.— М., 1977.

Адамович Е. А., Яковлева В. И. Чтение в начальных классах.— М., 1967.

Адамович Е. А. Объяснительное чтение в начальной школе.— М., 1954.

Вопросы методики чтения в начальной школе / Сост. В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова.— М., 1964.

Горецкий В. Г. Основные методы и приемы объяснительного чтения и принципы их отбора. Наглядность на уроках чтения // Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.

Канонькин Н. П., Щербак ова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе.— Л., 1955.

Липкина А. И., Оморокова М. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах.— М., 1967.

Липкина А. И. Развитие мышления на уроках объяснительного чтения.— М., 1961.

Чтение / Сост. В. Г. Горецкий // Обучение во 2 классе / Под ред. Б. И. Фоминых.— М., 1987.

Чтение / Сост. В. Г. Горецкий // Обучение в 3 классе / Под ред. Б. И. Фоминых.— М., 1988.

Липкина А. И. Развитие познавательной деятельности учащихся на уроках чтения // Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.

Оморокова М. И. Активизация словаря школьника на уроках чтения.— М., 1963.

Оморокова М. И. Построение уроков чтения в начальных классах // Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1965.

Методика внеклассного чтения

Общие подходы к системе

Современная система обучения чтению, как вид-
Основные термины но из программ, предполагает неперенный вы-
и понятия ход всех учащихся в самостоятельную деятель-

ность с книгой. С этой точки зрения методика чтения — это наука об управлении процессом становления типа правильной самостоятельной читательской деятельности у любого ребенка в системе всеобуча. Внеклассное чтение — это раздел обучения чтению, цель которого — сформировать у младших школьников знание детских книг из доступного круга чтения и личностный, соответствующий возрастным возможностям и индивидуальным особенностям ребенка избирательный интерес к книгам, желание и умение их осознанно выбирать и осмысленно читать. А методика внеклассного чтения — это раздел науки, вооружающий учителя знанием понятий, закономерностей и практическими умениями, без которых невозможна экономная и эффективная педагогическая организация самостоятельного детского чтения в условиях всеобуча. Цель этого раздела — показать учителю, как, отработывая с учащимися технику чтения и умение работать с текстом произведений, постепенно обучать и приучать каждого ребенка выбирать себе для чтения книги по силам и интересам, рассматривать и прочитывать их, применяя все знания, умения и навыки, приобретенные к моменту чтения, а главное — с помощью осмысленного выбора и чтения книг познавать не только окружающий мир, но и самого себя: свои сильные и слабые стороны, свои личные запросы, особенности, возможности совершенствовать их. Тип правильной читательской деятельности — это и есть сформированная у читателя (юного или взрослого) способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению и освоению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения для осознания с их помощью того, что ему мило и необходимо, что нет; что интересно, что скучно, чего он хочет, но еще не может, а чего не хочет, хотя и может, и т. д. Думающий над книгой юный читатель — это тот идеальный «продукт», которого ждет от начальной школы современное общество, ибо с вопроса «каков я?» и начинается, как известно, продуктивное самовоспитание, актив-

ный поиск юным гражданином общественного применения своих возможностей, постоянное их совершенствование. «С книги начинается самовоспитание, индивидуальная духовная жизнь,— писал В. А. Сухомлинский.— ...Чтобы подготовить человека духовно к самостоятельной жизни, надо ввести его в мир книг. Книга должна стать для каждого воспитанника другом, наставником и мудрым учителем. Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, кончая начальную школу, стремились к уединению с книгой — к раздумьям, к размышлениям. Уединение — не одиночество. Это начало самовоспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно только при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность»¹. Книга, особенно детская,— это орудие просвещения, это «опыт, написанный и брошенный в общее употребление»²,— таким должен быть профессиональный аспект восприятия детской книги учителем.

Понятие о самостоятельном детском чтении, его

воспитательных и познавательных задачах

Понятия «самостоятельное детское чтение» и «несамостоятельное детское чтение» терминологически — как это нередко бывает в педагогиче-

ске — в значительной мере условны, поскольку любой человек всегда читает сам: когда он сам читает, он слушает, думает, воображает, представляет... Но с точки зрения методической теории и практики введение и разграничение названных понятий совершенно необходимо, ибо

за каждым из них стоит строго определенный уровень читательской готовности учащихся, а эти уровни любой учитель должен безошибочно различать и учитывать в практической деятельности.

Самостоятельное детское чтение — это индивидуальное, без непосредственной помощи учителя или другого лица (родителей, товарищей, библиотекаря и т. п.) общение ребенка с доступным миром книг, в процессе которого ребенок и осуществляет, во-первых, осознанный выбор книги для себя (отдает предпочтение среди прочих книг одной, с его точки зрения, особенно нужной, полезной, интересной сейчас и посильной) и, во-вторых, прочтение избранной книги по всем правилам, освоенным к моменту встречи с ней. Естественно, что при этом весь путь осмысления своего отношения к книге — от определения ее содержания в момент выбора (знакома она или нет; о чем она расскажет, если ее прочитать; читать ее или не читать; сейчас прочитать или пока не читать и т. п.), от полноценного восприятия произведения в процессе чтения и до обдумывания прочитанного, когда книга закрыта,— ребенок проходит только с помощью самой книги, которой он уже овладел как приспособлением для чтения. Не случайно на помощь ребенку-читателю направлены все службы и элементы книги: заглавие, иллюстрации на обложке и в тексте, сведения об авторе,

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям.— Киев, 1974.— С. 206.

² Герцен А. И. Собр. соч.: В. 30 т.— М., 1954.— Т. 1.— С. 367—368.

подзаголовков, информация об издательстве, выпустившем книгу, оглавление, сноски, шрифты и т. д.¹.

Пока же ребенок не овладел книгой как инструментом, орудием чтения, он может читать новое произведение лишь с помощью учителя, т. е. после того, как учитель системой методических приемов и средств настроит его на предстоящее чтение и обеспечит достаточно высокое качество восприятия прочитанного. Таким образом, чтение под наблюдением учителя, с помощью учителя — это в противовес самостоятельному чтению есть, так сказать, детское чтение несамостоятельное. Памятуя об этом, ни один квалифицированный педагог не станет требовать от детей, которые на уроке с его помощью с трудом читают слова, предложения и дидактически обработанные тексты, помещенные в «Азбуке» («Букваре») или учебных хрестоматиях, самостоятельного выбора и чтения новых детских книг, поскольку такое требование грубо нарушает принципы и нормы дидактики.

Элементарный (пороговый) уровень, обеспечивающий готовность ребенка к самостоятельному чтению новых детских книг, характеризуется следующими показателями: 1) сформированностью интереса к книге-объекту; 2) владением грамотой и хорошим темпом чтения (32—45 слов в минуту вслух и 45—60 слов в минуту про себя); 3) широтой читательского кругозора (96—98 книг из доступного круга чтения во всей полноте его традиционной тематики², причем на каждую из тем ребенок должен быть способен воспроизвести по памяти не менее 2—3 книг); 4) упорядоченностью накопленного кругозора хотя бы по двум основным линиям связи (книга — автор, книга — тема); 5) глубиной, т. е. способностью вспомнить, представить, назвать героев прочитанных произведений, узнать знакомые эпизоды и ситуации на иллюстрациях или по описанию, воспроизвести их содержание в контексте и соотнести с книгой. В современной советской начальной школе система подготовки учащихся-читателей нацелена на то, чтобы уроками обучения грамоте, классного и внеклассного чтения обеспечить элементарный (пороговый) уровень у каждого ребенка, как правило, к концу первого — середине второго года обучения. Только на базе этого уровня учащиеся в состоянии приступить к освоению процесса самостоятельного выбора и чтения детских книг (по ориентирам, заданным учителем) во внеурочное время.

Воспитательные и познавательные задачи, которые решаются системой внеклассного чтения в начальных классах, определяются, во-первых, ведущим принципом советского обучения и, во-вторых, характером и спецификой учебной деятельности и учебного материала, составляющими сущность обучения. Организуя работу с дет-

См.: Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.— М., 1977.— С. 7—18.

² О Родине, о В. И. Ленине, о подвигах, о детях, о животных, о растениях, о приключениях и волшебстве.

ской книгой, начальная школа ставит своей целью не столько воспитать книголюбов, сколько посредством книги формировать граждан Страны Советов, любящих книгу за то, что она раскрывает перед читателем мир людей и широчайшие возможности духовного роста, дает недостающие опыт и знания, отвечает на все вопросы, которые познал человек. Через книги, которые читаются по собственному выбору, по желанию, ребенок познает самого себя (что мне трудно и что легко; что я могу и чего не могу; пока не могу, но добьюсь; что мне интересно и что нет; чем и кому я как читатель, «поговорив с книгой», могу быть теперь полезен и т. д.). Наконец, сформированная за годы начального обучения привычка пользоваться знанием книг и умением выбирать и читать те из них, которые по силам и по интересам именно ему, конкретному ребенку (а не вообще «интересны» и «полезны» неизвестно кому и когда), — это и есть практическая основа умения учиться, важнейший компонент активной и целесообразной жизненной позиции, которую без книги в системе всеобуча сейчас воспитать нельзя. Осмысленное, избирательное чтение позволяет каждому ребенку выйти на неограниченное, беспрепятственное общение с лучшими, интереснейшими людьми, живущими ныне и жившими прежде, самому найти среди них тех, кто поражает, кто является примером, авторитетом, воспользоваться тем, что книга передает свои знания и опыт деликатно, увлекательно, бескорыстно и вовремя. Именно книги, взятые самостоятельно, с охотой, прочитываются вдумчиво. Они заставляют читателя переживать, пробуждают чувство благодарности автору и героям, заражают желанием, присваивая чужой опыт и знания, сразу же делиться ими с окружающими, с товарищами, утверждать и отстаивать истину и тем самым закрепляют основы нравственного просвещения системой нравственных поступков. В этом смысле и следует понимать слова Н. К. Крупской о том, что «книга нужна подрастающему поколению не меньше, чем школа»¹. И в частности поэтому формирование читательской самостоятельности на уроках внеклассного чтения является обязательным разделом в общей подготовке современных младших школьников к дальнейшему обучению и к жизни.

Младший школьник данным психологов и наблюдениям педагогов, наиболее продуктивным для приобщения его интересы, детей к книге и чтению является дошкольное возрастные детство и младший школьный возраст: 3—5 лет особенности при индивидуальных занятиях в семье и 6—7 лет и возможности в системе всеобуча. Это период так называемого собственно детского чтения. Он завершается к 9—10 годам жизни ребенка.

Одна из ведущих закономерностей, регулирующих включение младших школьников в чтение как речевую коммуникативную дея-

тельность, — это прямая зависимость детского чтения (его качества да и самого его существования) от обеспечения и соблюдения в процессе обучения одновременности и органического единства трех аспектов комплексно-системной подготовки учащихся к чтению книг как творчески-художественной деятельности: 1) аспекта декодирования текста, 2) аспекта осмысления юным читателем содержания прочитанного, 3) аспекта осознания им личной и общественной значимости книги в его жизни и целесообразности обращения к самостоятельному выбору и чтению книг. Хотя обучение чтению во всех трех аспектах задается программой синхронно, результативность его в каждом из названных аспектов проявляется совсем не одновременно. Спонтанный интерес к любой незнакомой детской книге-объекту при правильной постановке уроков обучения грамоте и занятий внеклассным чтением проявляется у детей очень скоро: с 4-й недели обучения в I классе, а стабилизируется к 16—17-й неделе. Затем очевидные внешние показатели сформированности читательской деятельности просматриваются в I-м аспекте. Уже через 2,5—3 месяца обучения первоклассники, овладевая механизмом грамоты, начинают сами читать связный печатный текст, но не любой, а ограниченный объемом, структурой, лексикой, синтаксисом, так как читательская подготовка, в частности темп чтения, не достигает к этому времени у большинства детей порогового уровня. В связи с этим чтение новых произведений возможно и посилено детям лишь в классе — под наблюдением учителя. Дольше всего юные читатели овладевают способностью освоения содержания читаемого произведения: уверенность в возможности самостоятельно прочитать новую книгу под наблюдением учителя появляется у учащихся только к концу I класса (трехлетняя начальная школа) — середине II (четырёхлетняя школа), привычка же к немедленному восприятию читаемого произведения — с первой фразы, с заглавия, с экспозиции — формируется лишь на третьем году обучения, а глубина восприятия и его живость, т. е. способность к самостоятельному творческому прочтению произведения, к размышлениям о прочитанном, к собственным непосредственным переживаниям, мыслям и выводам на основе прочитанного, не ранее чем к моменту перехода из начальных классов в средние.

Разумеется, каждый из выделенных аспектов читательской деятельности совершенствуется у читателя всю жизнь. Но для правильной оценки готовности учащихся к чтению книг и для решения всех связанных с этим вопросов (о требованиях к детям, о преемственности в обучении, о типах и видах нужных детям книг и т. п.) необходимо пристальное внимание к фундаменту, на котором детское чтение строится, к истокам чувств, которые оно у ребенка-читателя вызывает, и их причинам. Например, нельзя ни на минуту забывать, что первопричина, уничтожающая для грамотного ребенка личностный смысл выбора и чтения книг с целью общения, как ни парадоксально, чаще всего задается именно самим педагогическим руководством детским чтением и состоит она в нарушении учителем

¹ Крупская Н. К. Собр. соч.: В 10 т. — М., 1959. — Т. 3. — С. 439.

общедидактической закономерности, исключаяющей эффективность предъявления к учащимся требований, не подготовленных предъявляющим обучением. Именно поэтому так опасно требовать от детей самостоятельного чтения новых книг без наблюдения и помощи учителя, дома, прежде времени, т. е. тогда, когда дети овладели навыком чтения лишь на уровне простого декодирования элементарного текста, перевода письменной речи в звучащую, ибо это чтение в значительной мере механическое, в лучшем случае — репродуктивное. А «общение не может быть творческим или механическим, продуктивным или репродуктивным: вторая форма является для него просто гибельной»¹. Этим, как утверждают философы, общение, в том числе и чтение книг с целью общения, отличается от всех прочих видов человеческой деятельности.

Другой объективной причиной, затрудняющей младшему школьнику осознание личной значимости выбора и чтения книг как средства общения, является то, что это общение дистанционно, т. е. оно осуществляется, когда субъекты общения разделены в пространстве и во времени. Чтобы потянуться к такому общению, ребенок должен научиться сам видеть за страницами книг тех, с кем можно общаться: героев произведений, авторов книг, а затем — отраженно — своих сверстников и окружающих людей вообще, в которых, по образному выражению К. Маркса, можно и нужно взглянуть, как в зеркало, чтобы осознать мир и себя самого. Кроме того, круг доступных ребенку книг, с которыми его знакомит учитель, должен быть так широк и разнообразен, чтобы любой ребенок — при всей своей неповторимости и индивидуальности — мог встретить тех героев, авторов, людей, которых ему не хватает, т. е. тех, кого он сам хотел бы выбрать себе в собеседники, советчики, помощники. Ведь в основе интереса к чтению, как и в основе любого интереса, лежит «встреча потребности с предметом», а интерес к объектам или деятельности может обеспечиваться лишь педагогически целесообразной организацией этой деятельности с данными объектами². Без соблюдения названных условий от детского самостоятельного чтения остается лишь форма, так как нарушается вторая известная закономерность, в соответствии с которой естественным регулятором непрерывности читательской деятельности может быть только освоение читателем предельно широкого круга книг — знание книг, углубленное или даже поверхностное. Без такого знания встреча потребности с предметом и просто возникновение собственных читательских запросов, выявление читателем своего круга чтения окажутся делом случая, который вполне может и не произойти. А без этого грамотный человек не состоится как читатель. Соблюдение же названных условий, напротив, непременно приводит к тому, что ребенок начинает интересоваться книгами, что

он освоит книгу как приспособление для чтения и что детская книга специальной системой средств и служб поможет ему преодолевать временные и пространственные барьеры, затрудняющие общение (условие первое). В результате у ребенка появится личностная мотивация обращения к книгам (условие второе), т. е. сформируется то, ради чего и предпринимается читательская деятельность вообще. Детское чтение станет развивающим и воспитывающим, так как позволит юному читателю «присваивать» не только недостающие ему фактические знания и социально целесообразную систему ценностных ориентации, творческий, коммуникативный и художественный потенциалы, но и создаст основу для возникновения под влиянием чтения новых для ребенка «особенно человеческих способностей» — типа правильной читательской деятельности и новых личностных свойств, в частности читательской самостоятельности.

Читательская самостоятельность — это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью. Объективным показателем того, что читательская самостоятельность сформирована, следует считать устойчивую потребность и способность читать книги по осознанному выбору, применяя в процессе чтения все знания, умения и навыки, которыми читатель располагает к моменту деятельности с книгой. Чтение, не формирующее у ребенка типа правильной читательской деятельности и читательской самостоятельности, следует расценивать как явление антиобщественное. Последствия такого чтения прекрасно описаны профессором С. И. Поварнинным, показавшим, что «самый способ чтения тоже может принести вред — вред телесный и душевный», ибо может породить читателей, которые читают, чтобы не думать, догматиков — похитителей чужих мыслей, фразеров, людей «с кашей в голове», людей «книжно мыслящих» и «праздно болтающих»¹. При сформированности у читателя любого возраста основ читательской самостоятельности вредные последствия чтения абсолютно исключены, так как им противостоит не просто интерес к книгам, способность выбрать книгу для себя — по сердцу и по силам, но и способность прочесть ее с максимально возможным Для данного читателя образовательно-воспитательным эффектом, а главное — желание сразу же передать почерпнутый из книг опыт окружающим или использовать его для их блага. Научно-практической проблемой пока остается перевод этого желания при организации детского чтения в доступные ребенку-читателю дела, умения, предусмотренные программой. Следует помнить, что детское чтение, включенное в учебный процесс и вытекающее из него, составляет неотъемлемую часть коммунистического воспитания советских

¹ Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа.— М., 1974.— С. 88.

² См.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— М., 1959.

¹ Поварнин С. И. Как читать книги.— Л., 1960.— С. 4—6.

школьников, формируя их познавательные интересы, литературное развитие и социальный опыт. Однако социальный опыт, полученный путем чтения, должен постоянно подкрепляться практикой, проверяться и применяться ребенком в жизни. В противном случае возникает опасность подмены поступка словом, несоответствия слова делу и формализации в голове ребенка знаний, накопленных человечеством, без перехода их в убеждения, в миропонимание, мировоззрение. В этом состоит диалектика роли детского чтения и его места в жизни подрастающего поколения.

Кроме отмеченных выше общих особенностей детского чтения, современной науке о ребенке-читателе известны и другие характеристики, связанные с возрастной градацией. Так, для учащегося младшего школьного возраста в связи с особой интенсивностью процесса становления личности характерна четкая дифференциация интереса к книгам определенного содержания и объема — от года к году, от класса к классу. В 6—7 лет интерес к любой книге связан у детей с желанием и умением действовать самостоятельно. Он легко переходит у них в ситуативный интерес к книгам, рассказывающим о жизни во всем многообразии доступной тематики: о Родине, о В. И. Ленине, о подвигах, о детях, о животных и растениях, о приключениях и волшебстве. В это время детей в равной мере привлекают и стихи, и сказки, и рассказы, но стихи и сказки им читать значительно легче, чем рассказы, а так называемые «тонкие» книжки — нередко «малышки» — они неизменно предпочитают «толстым». В 8—9 лет учащиеся особенно увлекаются книгами о природе. Это вызвано тем, что дети, становясь старше, хотят поскорее выступить в роли взрослых, а мир природы, в частности животные и окружающие детей растения, — это как раз и есть та область жизни, где ребенок 8—9 лет чувствует себя вполне дееспособным. Книги о животных и растениях и привлекают ребенка тем, что помогают познать этот зависимый от него мир, а также понять, как в нем можно и нужно действовать. В 8—9 лет дети охотно берут для самостоятельного чтения «толстые» книги, хотя нередко прочитывают из такой книги всего одно-два произведения. Для детей 9—10 лет характерен глобальный интерес к миру людей, к историческим событиям, к личностям, к приключениям и путешествиям, но предпочтительно сказочным, фантастическим. Объем книги, которая выбирается для самостоятельного чтения, в это время для ребенка существенной роли не играет. Важность сохраняет только тип издания — «толстая» книга (повесть или даже роман) должна быть специальной, детской по форме издания: со всеми присущими ей свойствами и службами.

Для продвижения в осмыслении самостоятельно прочитанных книг и особенно для их полноценного эмоционально-эстетического восприятия читателям 7—10 лет непременно нужен посредник между ними и книгой, а именно взрослый квалифицированный читатель, в частности учитель, который знает и потому своевременно предупреждает объективно заданные, но нежелательные «болезни рос-

та». В 6—7 лет — это блоковое запоминание («впечатывание») контекста, которое легко принимается ребенком-читателем, а нередко и руководителем детским чтением за осознанность и полноценность восприятия прочитанного, тем более что тексты произведений в это время невелики по объему и ребенок легко запоминает их наизусть. Невнимание к данной особенности уже к 9—10 годам оборачивается для ребенка-читателя причиной, дополнительно осложняющей его становление, так как желание читать значительные по объему рассказы и повести входит в противоречие с неосознанной привычкой запоминать короткие тексты дословно, а затем схватывать лишь отрывки текста, только то, что запомнится. У читателей 8—9 лет понимание и эмоциональность восприятия произведения при самостоятельном прочтении без помощи взрослого еще не сливаются в единый процесс: если ребенок смеется над книгой, то он, как правило, фиксирует свое внимание на том, что вызвало смех, только после вопроса извне, и связно ответить на такой вопрос ребенку бывает трудно; если же он старается запомнить героев, эпизоды, сюжет, то не успевает ничего «пережить», а часто и не пытается осмыслить своих переживаний. Кроме того, детям 7—9 лет без помощи взрослых весьма непросто выработать свой темп чтения, который обеспечивал бы осмысленность и вдумчивость прочтения и выбор книги по силам, т. е. в расчете на имеющуюся у ребенка к моменту чтения общеязыковую и читательскую подготовку. А в 9—10 лет лишь взрослый может тактично предотвратить переоценку детьми справочной литературы, другими словами, поверхностное «всезнание», особенно опасное именно в то время, когда дети накопили читательский кругозор и опыт, который дает им возможность впервые выходить на осознание личностных читательских интересов. Совмещение интересов, направленных на книги вообще, с интересами избирательными, направленными на книги вполне определенного рода, которые читатель выделяет для себя из всех прочих книг, — очень сложный процесс. Он знаменует собой первую ступень читательской зрелости, которой завершается начальное обучение. Без доброжелательного взрослого на этой ступени может произойти неправомерное сужение круга чтения, что задержит общее и литературно-эстетическое развитие ребенка.

Задания

1. Составьте список основных понятий методики внеклассного чтения как раздела педагогической науки. Попробуйте самостоятельно дать им определения, а затем сопоставить их с теми, что даны в учебнике. Обратите внимание на то, чего вы не учили.

2. Сформулируйте закономерности и условия, о которых должен помнить учитель, формируя у младших школьников тип правильной читательской деятельности и читательскую самостоятельность.

3. Подготовьте сообщение на тему «Детская книга: ее общие и специфические свойства».

Характеристика системы формирования типа правильной читательской деятельности

Этапы формирования учащегося-читателя в начальной школе

Процесс эффективного педагогического руководства по становлению читателя младшего школьного возраста строится по этапам. Этапы связаны не с возрастом учащихся, они определяются уровнем общеязыковой и специальной читательской подготовки, которой владеют дети (класс), приступающие к обучению. И в трехлетней начальной школе, где обучаются семилетки, и в четырехлетней школе с началом обучения в 6 лет при формировании типа правильной читательской деятельности младшие школьники проходят 3 этапа (подготовительный, начальный, основной) и 4 периода. Этапы различаются: а) ведущими задачами и условиями обучения; б) структурой урока; в) характером постановки и разрешения учебных ситуаций. Периоды характеризуются: а) количеством времени, которое отведено на классно-урочную форму работы с детской книгой; б) учебным материалом; в) объемом и содержанием целесобразной для учащихся коллективной и индивидуальной читательской деятельности. Временные границы этапов, периодов и лет обучения (классов) совпадают лишь частично (см. табл. на с. 165).

Краткая характеристика учебного материала и метода обучения

Следует твердо усвоить, что детские книги на уроках внеклассного чтения — это не оборудование и даже не дидактический материал. Это основной учебный материал, т. е. те объекты, изучая которые под руководством учителя дети постигают нечто новое, жизненно им необходимое как в окружающем мире, так и в самих себе, ибо специфической сущностью уроков внеклассного чтения является цель — обеспечить учащимся знание как можно более широкого и разнообразного круга доступных книг (чтобы возбудить, сформировать или помочь осознать свои духовные потребности) и умение ориентироваться в любой незнакомой книге и в мире книг, пользуясь общепринятыми и общедоступными средствами помощи.

Как и любой другой учебный материал, детские книги бывают разного уровня сложности. Прежде чем приступать к руководству детским чтением, надо научиться быстро и точно различать этот уровень. Он определяется по нескольким показателям. Учитывается содержание, тематика, жанр произведений и непременно их объем с точки зрения доступности для чтения (вслух, учителем или детьми — про себя); их принадлежность к кругу собственно детского чтения или, так сказать, вневозрастность (литература русская, советская, зарубежная) — соблюдение принципа от близкого опыту ребенка к далекому (и в пространственном и во временном аспекте); объем

Методические характеристики формирования типа правильной читательской деятельности в I—III и I—IV классах общеобразовательных школ

Этапы обучения	Подготовительный	Начальный	Основной	
			II класс (I—III)	III класс (I—IV)
Годы обучения	I класс, 1-е полугодие (I—III)	I класс, 2-е полугодие (I—III)	II класс (I—III)	III класс (I—IV)
Характеристика обучения	I класс (I—IV)	II класс (I—IV)	III класс (I—IV)	IV класс (I—IV)
Учебный материал	Первый период	Второй период	Третий период	Четвертый период
Количество времени на работу	1 детская книга в типовом оформлении объемом 8—16 страниц	2—4 детские книги объемом от 8 до 30 страниц в любом оформлении	Художественные и научно-познавательные детские книги с ограничением объема; группировка монографическая	Художественная, научно-познавательная и справочная детская книга без ограничения объема; группировка тематическая
Учебная деятельность (работа с детской книгой)	20 минут в заключение урока обучения грамоте	Урок (45 мин)	Урок (45 мин)	I урок (45 мин) в 2 недели
Метод и способ освоения содержания учебного материала	Обязательная коллективная деятельность вместе с учителем — на занятии; обязательная индивидуальная — по образцу во внеурочное время (только по желанию)	Обязательная индивидуальная деятельность по образцу под наблюдением учителя; по желанию — и в свободное время	Обязательная самостоятельная индивидуальная деятельность по заданным признакам — на уроке и вне урока	Обязательная самостоятельная индивидуальная деятельность в рамках избранной темы — на уроке и вне урока
	Слушание-рассматривание книг в процессе освоения грамоты. Литературные игры во внеурочное время	Чтение-рассматривание книг. Аналитико-синтетические упражнения по ориентации в группах книг	Чтение-рассматривание с целью выбора книги и освоения ее содержания в полном соответствии с заданием	Чтение-рассматривание с целью выбора печатных источников и освоения их содержания в зависимости от личных читательских возможностей и предпочтений

книги-объекта, в котором произведение помещено, и многое другое¹. Например, на начальном этапе обучения особую значимость приобретают гигиенические требования: цвет и качество бумаги — белая, плотная величина шрифта — 4,5 мм и более, величина полей — 40—50% площади страницы, компоновка рисунков и текста, длина строки — от 80 до 126 мм. А для учащихся-шестилеток на подготовительном этапе обучения, ввиду того что они, обучаясь, продолжают играть и детская книга выступает для них в первую очередь в роли достаточно сложной, но тем более интересной игрушки, примерно треть книг для занятий внеклассным чтением должны составлять книжки-раскладушки, книжки-картинки и книжки-игрушки, причем при отборе для чтения вслух предпочтение отдается произведениям малых фольклорных форм, сказкам и рассказам с диалогами, песенками, стихами. Именно такой учебный материал обеспечивает нужный в этом возрасте аспект деятельности с книгой — позволяет заменить привычную вопросо-ответную форму освоения содержания произведений их перечитыванием с элементами инсценирования или близким к тексту пересказом с хоровой декламацией отдельных отрывков (повторов, песенок, присказок), а также заучиванием произведений наизусть².

Все названные показатели важны. Но особую значимость для формирования читательской самостоятельности имеет на уроках внеклассного чтения учет зависимости и взаимосвязи в детских книгах как учебном материале их содержания и его внешних показателей в каждом отдельном случае — текстовых и внетекстовых.

По тому, насколько прозрачно просматривается содержание детской книги по внешним приметам (по названию, т. е. заглавию, и авторской принадлежности в сопоставлении с иллюстрациями на обложке и в тексте), различается два основных типа книг: 1) легкие, простые и 2) последовательно усложняющиеся.

Например, вот книга, на обложке которой нарисован веселый щенок. Название книги: Чарушин. Про Томку. Конфигурация букв в надписях обычная. Их нельзя спутать с рисунками. И каждая надпись на своем месте: фамилия автора сначала, сверху; заглавие — потом, ниже. Если раскрыть книжку и перелистать, то на всех рисунках в тексте фигурирует все тот же щенок: то спит, то тащит палку, то высовывается из сумки, то плывёт за мячиком...

Возможность выделить и прочесть надписи на обложке, сопоставить их с иллюстрациями (даже если фамилия автора еще ничего читателю не говорит, так как он с книгами Чарушина не знаком) позволяет любому ребенку догадаться, что Томка — это щенок, что книга «Про Томку» — о животных, что она веселая и (что не

менее важно!) что у писателя Чарушина есть книги о животных, в частности про щенка Томку. Такого рода детские книги, где внешние приметы прямо и непосредственно помогают читателю предугадать их содержание и, следовательно, настроиться на восприятие этого содержания еще до чтения книги, принято называть книгами в типовом оформлении. Если к тому же эти книги невелики по объему и на каждой странице текст перемежается рисунками, то это самые легкие книги по уровню сложности их восприятия детьми. С них и начинается обучение. И только освоив деятельность с ними, учащиеся охотно, с интересом приступают к предугадыванию содержания детских книг в усложненном оформлении, т. е. тех, где перечисленные выше условия в связи с эстетическими или коммерческими задачами не соблюдены. А так как книги издаются очень по-разному и творческой фантазии художников и издателей, к счастью, нет предела, нет предела и количеству веселых, остроумных задач, которые под руководством учителя учится решать класс, прежде чем ему можно будет пуститься в самостоятельное плавание по книжному морю¹. Например, почему на обложке книжки «Где ежик?» автор не указан, а на обложке сборника «Отчего ты, рожь, золотая?» есть фамилия автора — Серова. Как узнать, кто написал произведения, включенные в первую книгу? Или: что и о ком расскажут книги А. Кононова «На мосту», С. Алексеева «Снегирь», Я. Пинясова «Обыкновенные варежки», А. Кононова «Поездка в Кашино»? А какую из них будут читать на уроке, если известно, что автор ее представлен здесь дважды и в книге не одно, а несколько произведений? Что надо сделать, чтобы не ошибиться в ответе?.. Или: какую из книг Е. Чарушина надо предпочесть, если хочешь читать рассказы про животных, а читаешь еще с трудом: Е. Чарушин — «Про Томку», Е. Чарушин — «Болтливая сорока» или Е. Чарушин — «Про зайчат»? На что надо обратить внимание?..²

В процессе решения задач, позволяющих читателю осознанно ориентироваться в книгах, чтобы выбрать среди них ту, которая нужна, интересна ему по содержанию и сильна по форме, у младших школьников формируются важнейшие читательские умения, накапливается читательский кругозор и читательские привычки, индивидуальный опыт читательского поведения. А это очень важно! «...Никакие идеи не определяют линии поведения человека, если у него не 'было опыта поведения'», — предупреждал А. С. Макаренко. «Поведение есть очень сложный результат не одно-

¹ Этот вопрос впервые разработан в 70-е годы О. В. Джежелей. См.: Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.— М., 1977.— С. 51-85.

² Такого рода задачи разработаны к каждому уроку внеклассного чтения, см.: Джежелей О. В., Светловская Н. Н. Внеклассное чтение в 1 классе.— М., 1981.— С. 98—162; их же, Учим читать книгу.— М., 1983.— С. 22-181.

³ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т.— М., 1957.— Т. 4.— С. 519.

¹ См.: Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1—4 классы одиннадцатилетней школы); Джежелей О. В., Светловская Н. Н. Учимся любить книгу.— М., 1982.

² См.: Программы восьмилетней и средней школы. Начальные классы (1—3 классы); Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников.— М., 1980.— С. 106—108.

го сознания, но знания, силы, привычки, хватки, приспособленности, смелости, здоровья и, самое главное, — социального опыта»¹. Формирование общественно целесообразного опыта читательского поведения у учащихся с первого дня обучения — важнейшая задача школ.

Ведущий метод обучения, который адекватен специфике изучаемых с детьми объектов (книг) и доступен учащимся 6—10 лет, — это так называемый метод чтения-рассматривания. Его основой является изначальная аксиома деятельности любого квалифицированного читателя: книгу читают и смотрят. Непременно смотрят до того, как приступят к чтению, чтобы не ошибиться в выборе и настроиться на предстоящее чтение, смотрят в процессе чтения, чтобы, ориентируясь на шрифты, рисунки и т. п., выделить главное, а с помощью сносок и иллюстраций не пройти мимо нового, непонятного, неизвестного и т. п., наконец, смотрят, а точнее — пересматривают, после прочтения, чтобы уточнить и перепроверить объективность, правильность общей оценки прочитанного, выводов, к которым читатель пришел сам. В этих трех ступенях познания заложена единственно верная логика деятельности читателя при самостоятельном чтении книг. Она-то и определяет путь познания содержания, а точнее, опыта, заключенного в книге, т. е. ведущий метод восприятия книги. У опытного читателя — это сложный, свернутый комплекс умений просмотра книг, а у читателя обучающегося — это чтение-рассматривание, т. е. путь к содержанию книги через последовательное вычленение, сопоставление, осознание внешних примет содержания книги еще до чтения основного текста, путь отражения и осознания детьми в процессе выбора и чтения книг сложного диалектического единства их формы и содержания (текстовой и внетекстовой информации) и вытекающих из него знаний, связей, ассоциаций, необходимых для полноценного восприятия литературных произведений. Разумеется, что метод беседы, метод выразительного чтения и рассказывания, метод работы с текстом произведения присутствуют на уроках внеклассного чтения, используются учащимися-читателями в процессе освоения самостоятельного выбора и чтения книг, но уже как приемы, реализующие тот или иной момент обучения, заданного методом чтения-рассматривания книг, который всю деятельность читателя упорядочивает, предопределяя ее как самостоятельное (т. е. только с помощью самой книги, ее служб и средств) движение в глубь содержания — от общего к частному и затем от осознания деталей снова к общему, а не наоборот.

¹ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. — М., 1957. — Т. 4. — С. 338.

Подробнее см. гл. 5. «Решение проблемы метода как аспекта совершенствования системы обучения чтению» в монографии: Совершенствование обучения младших школьников. — М., 1984. — С. 75—95.

Занятия и уроки, на которых учебным материалом выступают детские книги, — это основная форма обучения учащихся-читателей в условиях всеобуча. А форма — это вид, тип, устройство, структура чего-либо, обусловленные определенным содержанием, это совокупность определенных компонентов, для каждого из которых строго заданы размеры и связи с другими компонентами. Нарушение размеров и связей неизбежно влечет за собой изменение или даже

Искажение формы, в результате чего она перестает быть функциональной. В этом нетрудно убедиться путем манипуляций даже с простейшими формами бытовых предметов. Например, стоит убрать у стула спинку, получится табурет; если удлинить у табурета ножки, получится столик-подставка, а если укоротить — своеобразная скамеечка. И всякий раз при таких манипуляциях пригодность вновь возникшей по нашей воле формы для выполнения изначально заданной, прямой функции предмета либо сохранится лишь отчасти, либо вовсе утратится. Об этой связи формы и функции следует помнить учителю, разрабатывая уроки.

По функциональной направленности, заданной целью обучения, для каждого этапа внеклассного чтения существует своя типовая структура урока.

Для подготовительного этапа, основная цель которого — представить детям, еще не овладевшим грамотой, мир доступных книг во всем его разнообразии и научить ориентироваться в книге, «разговаривать» с ней («Книга, я знаю тебя или нет?», «Книга, о чем ты расскажешь, если тебя прочитать?», «Книга, что, какое содержание в тебе?») и самому получать ответы, характерна следующая структура занятия (компоненты, содержание, время):

1. Подготовка к восприятию на слух избранного учителем произведения 1—2 мин
2. Выразительное чтение и перечитывание произведения учителем 3—7 мин
3. Коллективное воссоздание прочитанного в деталях, картинах; размышления о прочитанном 4—6 мин
4. Рассматривание книги, в которой помещено прочитанное произведение, с целью осмысления внешних примет воспринятого на слух содержания (на обложке и в тексте) и отыскания в книге произведения, с которым познакомились 4—6 мин
5. Рекомендация (т. е. совет, а не задание!): что можно попробовать сделать в свободное время самому, если захочется (пересмотреть книгу, найти книгу такую же, о том же среди других книг и т. д.) 1—2 мин

Для начального этапа обучения, цель которого — приучить детей самостоятельно рассматривать книгу, чтобы настроиться на чтение

ние, и осмысленно по всем правилам прочитывать текст произведения под наблюдением, но без вмешательства учителя, с помощью самой книги, структура урока иная:

1. Решение задач по ориентировке в группе книг с целью выбора нужной книги по заданным учителем приметам до 5 мин
2. Чтение книги учителем вслух до 7 мин
3. Размышление о прочитанном (беседа-рассуждение) до 5 мин
4. Самостоятельное знакомство с новой книгой (индивидуальная работа) до 5 мин
5. Чтение нового произведения (про себя) до 10—12 мин
6. Коллективная оценка самостоятельной работы — чтения-рассматривания незнакомого книги 7—10 мин
7. Рекомендация (не задание!), что — как читатель — ты можешь попробовать сделать сам в свободное время 1—2 мин

Наконец, для основного этапа обучения, когда внеклассное чтение становится подлинно внеклассным, т. е. когда дети, получая от учителя конкретные установки (что надо прочитать к уроку, как (по каким приметам) выбрать книгу, где ее можно найти), **выполняют задания вне урока, вне класса**, а в классе только анализируют результаты работы, структура типового урока снова меняется и по компонентам, и по времени. Она выглядит так:

1. Коллективная работа с выставкой прочитанных к уроку книг (очень разных, но связанных темой и целью чтения, которой учащиеся руководствовались при выборе и чтении книг во внеурочное время по заданию учителя): общее знакомство, оценка целесообразности выбора, выделение наиболее интересных книг для обсуждения 3—5 мин
2. Беседа о героях прочитанных книг и их авторах 30—35 мин
3. Дополнение, расширение, уточнение читательского опыта учителем до 5 мин
4. Задание на дом (разъяснение новой темы и цели предстоящего самостоятельного чтения) 2—3 мин

Творчество учителя при подготовке и проведении уроков внеклассного чтения, в чем убеждает опыт, должно проявляться не в изменении типовой структуры уроков, а в отборе учебного материала и приемов обучения, в мастерстве и даже артистизме воплощения методического замысла. Создание собственной системы работы по внеклассному чтению, т. е. проявление высшего уровня педагогического мастерства учителя, всегда есть результат прекрасного знания учителем программы обучения, в частности, требований к себе и детям, учета доступного детям круга лите-

ратуры в данном конкретном селе, городе, районе, знания общих закономерностей методики внеклассного чтения и искусства реализации частных и в то же время типовых образцов системы уроков, предложенных в пособиях для учителя.

Вопросы и задания

1. Познакомьтесь с пособиями для учителя «Внеклассное чтение в 1 классе», «Внеклассное чтение во 2 классе», «Внеклассное чтение в 3 классе» (М.: Просвещение, 1981, 1982, 1985) и объясните принципы планирования системы уроков внеклассного чтения в I—III классах. Соблюдаются ли эти принципы при работе с учащимися-шестилетками? Докажите правильность вывода материалами из пособий для учителя «Учимся любить книгу» (М., 1982) и «Учимся читать книгу» (М., 1983).

2. Пользуясь конкретными образцами уроков из названных пособий и комментариями к урокам, докажите целесообразность соблюдения типовых структур (по этапам обучения).

3. Пользуясь программой и пособиями для учителя, охарактеризуйте тип учебных материалов, круг чтения, приемы самостоятельной читательской деятельности, виды библиотечно-библиографической помощи и основные понятия, которые усваиваются детьми за курс обучения (по этапам).

4. Самостоятельно проработайте гл. V монографии «Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах» (М.: Педагогика, 1977.— С. 145—167) и подготовьте краткое сообщение об истории становления методики внеклассного чтения.

5. Составьте картотеку статей, опубликованных в журнале «Начальная школа», в помощь руководителю детским чтением. Систематизируйте карточки. Рубрики озаглавьте. Обратите внимание на то, какая рубрика пополняется наиболее интенсивно. Как вы думаете, почему?

Л И Т Е Р А Т У Р А

Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах.— М., 1977.— Гл. V.

Крупская Н. К. Один из заветов Владимира Ильича // Собр. соч.: В 10 т.— М., 1959.— Т. 8.

Методика русского языка: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. школы» / В. А. Кустарева, Н. С. Рождественский, Л. К. Назарова и др.—3-е изд.— М., 1982.— Гл. IV.

Обучение в 1 классе / Под ред. Б. И. Фоминых.— М., 1986.

Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.— М., 1977.

Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников (Теоретико-экспериментальное исследование).— М., 1980.

Светловская Н. Н., Джемелева О. В. Внеклассное чтение в 1 классе.— М., 1981; Внеклассное чтение во 2 классе.— М., 1983; Внеклассное чтение в 3 классе.— М., 1985.

Серебрянникова А. Н. Уроки внеклассного чтения в малокомплектной школе // Обучение чтению младших школьников.— М., 1981.

Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии

Из истории методики изучения грамматики в начальных классах

Многие прогрессивные общественные деятели, лингвисты и методисты XIX в. (Ф. И. Буслаев, В. Г. Белинский, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, Н. А. Добролюбов, В. Я. Стоюнин, Л. И. Поливанов, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров и др.) в своих трудах писали об огромном развивающем значении родного языка как школьного учебного предмета. При этом изучение родного языка рассматривается как важнейший фактор развития умственных способностей учащихся, их речи, нравственных качеств и в целом личности ребенка. «Родной язык так сросся с личностью ребенка, что учить оному значит вместе с тем развивать духовные способности учащегося»¹.

В широко известном методическом труде Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844) впервые обстоятельно обсуждается вопрос о месте грамматики в общей системе обучения детей языку, о связи грамматики с письмом и стилистикой.

Главную задачу «грамматического учения» Ф. И. Буслаев видел в том, чтобы «дети ясно понимали прочтенное и умели правильно выражаться словесно и письменно»². Отмечая, что грамматика в первоначальном обучении не может быть самостоятельной наукой, он оставлял за ней руководящее начало: «Отечественная грамматика не довольствуется только развитием природного дара слова, но руководствует ученика в искусстве читать, говорить и писать. Все это искусство должно быть основано на практических упражнениях»³.

Эта мысль Ф. И. Буслаева в дальнейшем получила широкую конкретизацию в трудах методистов и учителей России. И в настоящее время остается актуальным вопрос о методических путях применения грамматических знаний для развития устной и письменной речи

младших школьников, совершенствования навыков чтения, Ф. И. Буслаев справедливо считал противоестественным изолирование грамматики из общего потока обучения языку, поскольку сама грамматика как наука возникла на основе наблюдения над речью и в процессе обучения в школе служит средством развития речи учащихся.

Идея изучения языка в школе как целостного явления получила особенно благотворное развитие и конкретизацию в трудах великого русского педагога К. Д. Ушинского.

Правильно решить вопрос о месте грамматики, орфографии, лексики и стилистики в общей системе обучения языку К. Д. Ушинский смог потому, что он с научных материалистических позиций подошел к пониманию языка, считая, что язык создавался народом как величайшее средство общения.

К. Д. Ушинский видел в обучении языку богатейший источник духовного и умственного развития ребенка. «Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства»⁴.

В самом определении целей «учения детей отечественному языку» проявляется взгляд Ушинского на необходимость учитывать внутреннее единство, существующее между всеми сторонами языка. Не случайно поэтому выделены такие цели, как «развитие дара слова», «усвоение форм языка, выработанных народом и литературой», и усвоение логики языка, т. е. его грамматических законов. При этом автор указывает, что цели достигаются не одна после другой, но совместно. Если обратиться к конкретным положениям, которые даны К. Д. Ушинским в плане реализации указанных целей, то нетрудно заметить, что предметом особой заботы великого педагога было развитие в процессе учения личности ребенка: его наблюдательности, логичности мышления, устной и письменной речи, нравственного чувства.

До настоящего времени остаются основополагающими в методике русского языка высказывания К. Д. Ушинского о том, что истинность и логичность речи определяется логичностью мышления, а логичность мышления зависит от правильности и конкретности наблюдений учащихся над предметами и явлениями окружающей действительности. Об этом К. Д. Ушинский писал в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову», в статье «О первоначальном преподавании отечественного языка», в «Педагогической антропологии».

Во второй половине XIX в. в методической литературе неоднократно обсуждался вопрос о месте и роли грамматики в обучении отечественному языку. Фактически этот вопрос представляет собой часть вопроса о взаимосвязи разных сторон языка в процессе его изучения, поскольку речь идет о том, нужна или нет грамматика при усвоении языка школьниками и в каком отношении она находится

¹ Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка.— Л., 1941.— С. 32.

² Там же.— С. 66.

³ Там же.— С. 66—67.

⁴ Ушинский К. Д. Собр. соч.— М.; Л., 1949.— Т. 5.— С. 345.

в школе с другими занятиями по языку. Ушинский пишет по этому поводу: «В прежнее время это (усвоение грамматики.— *Т. Р.*) была первая и даже единственная цель, теперь она часто вовсе забывается. И то и другое вредно: исключительное изучение грамматики не развивает в дитяти дара слова; отсутствие грамматики не дает дару слова сознательности и оставляет дитя в шатком положении; на один навык и развитой инстинкт слова, во всяком случае, положить-ся трудно; но знание грамматики без навыка и развития дара слова также ни к чему не ведет. Следовательно, то и другое необходимо»¹.

В 1870 г. К. Д. Ушинский вновь обращается к вопросу о значении и месте грамматики в общей системе обучения языку².

В настоящее время особый интерес представляют следующие положения:

1. Все три вида занятий по отечественному языку (беседы с детьми, чтение и изучение грамматики) автор рассматривает как «совместные», изучение грамматики является занятием важным, но не исключительным и не преобладающим.

2. Роль грамматики в обучении языку определяется с учетом ее значимости в развитии логического мышления учащихся, развитии их самосознания, а также навыков грамматически правильного выражения мыслей (преимущественно в письменной форме).

3. Самым рациональным приемом изучения грамматики является наблюдение учащихся под руководством учителя над собственной речью. Рациональность такого приема обусловлена тем, что грамматика создавалась в результате наблюдений над языком.

Мысли Ушинского о взаимосвязном изучении разных сторон языка получили свое практическое решение в его учебных книгах «Родное слово». В «Практической элементарной грамматике» очень оригинально для своего времени автор пытается соединить в единый учебный процесс усвоение довольно обширных грамматических знаний, развитие «дара слова» и формирование орфографических навыков. При этом, отмечал К. Д. Ушинский, «главное центральное занятие, вокруг которого более или менее группируются все остальные и по которому мы располагаем даже и самую нашу грамматику, есть практическое упражнение, в языке, изустное и письменное»³.

С годами утратили ценность некоторые частные методические приемы, о которых пишет К. Д. Ушинский, потеряли остроту его полемические высказывания по поводу изучения в школе отдельных грамматических тем и т. д., но сам принцип взаимосвязи изучения лексики, фонетики, этимологии, синтаксиса, орфографии выдержал апробацию временем, и в наши годы больше, чем когда-либо, ощущается его правильность. История развития школы неоднократно убеждала в том, что обучение языку оказывается жизненным и

для начальной школы. Переход на обучение по новым программам был осуществлен в 1969 г. В качестве стабильного учебника по русскому языку был утвержден учебник М. Л. Закожурниковой, ф. Д. Костенко, Н. С. Рождественского. Для программы по русскому языку 1969 г. характерно некоторое усиление роли теоретических знаний в обучении школьников. Хотя в целом объем знаний по русскому языку не увеличился, но в связи с тем, что начальная школа из четырехлетней стала трехлетней, произошло перераспределение учебного материала по годам обучения. Элементы теории по синтаксису, по составу слова стали изучаться на более ранних этапах. Это позволило формировать практические умения не путем действий по образцу, по подражанию, а на основе усвоения знаний, которые составляют основу этих умений.

В исследованиях 60-х годов большое место отводилось вопросу о рациональных формах связи грамматики и орфографии. В трудах Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, Н. С. Рождественского и др. всестороннее освещение получили психологические и методические основы формирования у младших школьников орфографических навыков на базе грамматических знаний. Экспериментальным путем доказаны механизм и специфика «орфографических действий» (по терминологии С. Ф. Жуйкова) при правописании определенных орфограмм.

В 70—80-е годы воспитание и развитие учащихся в процессе обучения русскому языку по-прежнему остаются центральными вопросами методической науки и школьной практики. Все большую реализацию в начальных классах получает принцип взаимосвязанного изучения всех сторон языка: язык — целостное явление, и сознательное владение им как средством коммуникации возможно только в условиях комплексного использования знаний из области грамматики, фонетики, словообразования, лексики, а в письменной речи — еще и орфографии, пунктуации. Рядоположенность в изучении разделов программы приводит к бессистемным знаниям, а следовательно, затрудняет их применение в речевой практике, тормозит формирование навыков грамотного письма.

Было доказано, что познавательная деятельность учащихся протекает успешнее в условиях целенаправленного управления ею. При этом важно учитывать структуру деятельности, а именно три основных ее структурных компонента: мотив деятельности, ее содержание и операционную сторону. Процесс деятельности включает этап ее планирования, этап осуществления и этап контроля. Внесены уточнения и в конечный результат учебной деятельности: результатом обучения русскому языку являются формируемые на основе знаний умения, позволяющие ученику правильно и точно выражать свои мысли в устной и письменной форме.

Вместе с тем результат обучения не измеряется только учебными умениями. Процесс обучения является одновременно и процессом воспитания, формирования ученика как личности: его мировоззрения, его нравственных и гражданских качеств, эмоциональной

¹ Ушинский К. Д.—Собр. соч.—М.; Л., 1949.— Т. 5.—С. 349—350.

² См. «Руководство к преподаванию по «Родному слову».

³ Ушинский К. Д. Собр. соч.— М.; Л., 1949.— Т. 7.— С. 320.

сферы. Методы обучения не в меньшей степени, чем его содержание, определяют результативность и результат учебной деятельности школьников. Все указанные положения в значительной степени обусловили направления, по которым совершенствуется обучение русскому языку в последнее десятилетие: усиление практической направленности учебно-воспитательного процесса, управление не только содержательной, но и операционной стороной учебной деятельности (например, какие действия и в какой последовательности нужно выполнять при решении орфографической, грамматической, речевой задачи), формирование системы знаний и умений на основе усвоения учащимися связей между понятиями, между умениями, воспитание в процессе обучения русскому языку, языковое образование и речевое развитие младшего школьника, системный подход к обучению русскому языку в начальных классах, формирование умения учиться на уроках русского языка и др.

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы (1984) поставила новые задачи перед школой и каждым учебным предметом в частности. На систему обучения русскому языку существенно повлиял тот факт, что начальная школа из трехлетней стала четырехлетней, в первый класс пришли шестилетние дети.

Согласно программе, утвержденной в 1985 г., начальный курс русского языка изучается во II—IV классах. В программе для четырехлетней школы по сравнению с программой трехлетней школы более четко представлена система изучения основ фонетики и графики (раздел «Звуки и буквы»), грамматики и словообразования (разделы «Слово» и «Предложение»), а также работа над связной речью (содержание раздела «Связная речь» по сути своей является новым). Изучение языкового материала и работа над развитием речи осуществляются в определенной взаимосвязи, что обеспечивает формирование совокупности грамматических, словообразовательных, орфографических и речевых умений, связанных с восприятием, воспроизведением и созданием текста (см. «Объяснительную записку» к программе).

В соответствии с программой созданы учебники «Русский язык» для II, III, IV классов четырехлетней школы, которые базируются на принципе взаимосвязи языкового образования и речевого развития школьников.

Основной путь реализации этой взаимосвязи — работа с текстом: анализ его содержания, изобразительных средств, грамматических форм слов, особенностей синтаксических единиц (предложений и словосочетаний), а также обучение воспроизведению авторского текста, созданию собственного высказывания.

Особенностью учебников является установка на управление познавательной деятельностью учащихся, использование содержания и методов обучения языку в воспитательных целях.

роль изучения русского языка в формировании у младших школьников элементов научного мировоззрения

Одна из важнейших задач обучения и воспитания школьников — формирование у них системы научных взглядов на мир: на природу, общество, человека, т. е. формирование мировоззрения. Целе-направленная работа над решением данной задачи является ведущим условием успешного развития школьника как личности.

Каждая учебная дисциплина в силу специфики своего содержания вносит определенный вклад в формирование у учащихся элементов научного миропонимания. В начальных классах в большей степени это осуществляется на уроках природоведения и чтения. Однако и уроки русского языка (имеется в виду изучение лексики, грамматики, словообразования, фонетики) вносят определенный вклад в формирование у учащихся научного мировоззрения.

Следующие исходные положения определяют основные подходы учителя к обучению языку младших школьников с учетом формирования у них марксистско-ленинского мировоззрения:

1. Сущность языка как общественного явления выражается в его коммуникативной функции. По определению В. И. Ленина, «язык есть важнейшее средство человеческого общения»¹. Ведущим направлением изучения русского языка в школе является осознание учащимися его коммуникативной функции. На основе понимания школьниками языка как средства общения людей создаются предпосылки для осознания роли языка в становлении человека и в развитии общества.

2. Язык и мышление едины². Сущность данного единства с предельной лаконичностью выражена в широко известном высказывании К Маркса и Ф. Энгельса: «...язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми»³.

В данном высказывании подчеркивается взаимодействие языка и сознания, а также взаимообусловленность их возникновения.

В философской и психологической литературе убедительно показано, что мышление всегда протекает в словесной форме. Без слов мышление как деятельность особым образом организованной материи — мозга — невозможно. Также и язык, возникнув вместе с сознанием из потребностей общения людей друг с другом и являясь продуктом мышления, не существует сам по себе вне сознания.

3. Выступая в единстве, язык и мышление в то же время вторичны по отношению к окружающей нас материальной действительности. Мышление является отражением внешнего мира в понятиях.

¹ Ленин В. И. Поли. собр. соч.— Т. 25.— С. 258.

Единство языка и мышления исключает их тождественность.

Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 3.— С. 29.

Слова представляют собой условные наименования понятий. Как в сознании, так и в языке не может быть того, чего нет в окружающем нас мире, который существует независимо от сознания людей. Данное положение составляет основу формирования материалистических взглядов школьников и определяет один из дидактических принципов: язык изучается в процессе и на базе наблюдений за окружающей действительностью, в условиях активной познавательной деятельности. Такой подход содействует образованию первоначальной осведомленности в первичности окружающего нас мира и вторичности сознания, т. е. является подготовкой к ответу на один из основных вопросов мировоззрения: что первично — природа (бытие, материя) или дух (разум, сознание)?

4. Язык — сложное, многосистемное явление, все стороны которого находятся между собой в диалектическом взаимодействии и единстве.

В процессе общения все стороны языка, все его компоненты вступают во взаимодействие друг с другом; только при этом условии он может выполнить свою коммуникативную функцию.

Взаимосвязанное изучение в школе всех сторон языка (произносительной, лексической, грамматической, словообразовательной) — ведущий методический принцип обучения русскому языку, реализация которого создает научную основу для осознания школьниками языка как явления сложного, развивающегося, имеющего существенные стороны, которые находятся между собой во взаимодействии. Такое восприятие сущности языка (даже в его элементарной форме) закладывает фундамент диалектико-материалистического понимания явлений в развитии и во взаимосвязях составляющих их частей.

Школьная практика и специальные исследования показали, что на реализацию в учебном процессе указанных выше исходных положений решающее влияние оказывают следующие факторы: правильность отбора комплекса знаний о языке как общественном явлении, четкость методологических позиций учителя в трактовке им основных языковых явлений и категорий, активизация познавательной деятельности учащихся, высокое качество фактического языкового материала, на базе которого изучается теория языка. Следует помнить, что только рациональное взаимодействие названных факторов дает положительные результаты. Рассмотрим некоторые из них. Остановимся прежде всего на ознакомлении с языком как общественным явлением.

Социальная сущность языка проявляется в его коммуникативной функции. Для того чтобы способствовать отчетливому осознанию роли языка в жизни общества, во-первых, необходимо обеспечить в учебном процессе внимание к усвоению школьниками роли каждой языковой единицы в нашей речи. Коммуникативная функция языка познается учащимися в процессе осознания функции основных его единиц: фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения — и взаимоотношений между ними.

Во-вторых, на осознание коммуникативной функции языка положительное влияние оказывает коллективный поиск ответа на вопрос: какую роль выполняет речь в жизни каждого человека и общества в целом? Постепенно от класса к классу ответ на данный вопрос углубляется и расширяется. Учащиеся находят в окружающей их жизни конкретные примеры для подтверждения своих мыслей о том, что язык необходим людям для совместной трудовой деятельности, для того, чтобы сообща познавать новое, создавать новые машины и т. д. С учетом возрастных возможностей учащихся они подводятся и к пониманию роли языка в развитии человека. Труд и речь создали человека, выделили его из мира животных. Совершенствуя в процессе труда свою мыслительную деятельность и развивая одновременно речь, человек постоянно совершенствовал себя. Преобразуя окружающий мир, человек все дальше и дальше уходит в своем развитии, все богаче становится его язык. Общение с людьми, членами общества, совместный труд являются необходимыми условиями развития любого человека.

В-третьих, на формирование у младших школьников взгляда на язык как на общественное явление благотворное влияние оказывает доступное для них раскрытие «тайн» происхождения языка, появления новых слов в языке. Учитель подводит школьников к пониманию того, что язык не придуман каким-то одним человеком специально. Он возник у первобытных людей из потребности договориться о совместных делах, т. е. в связи с трудовой деятельностью, и развивался постепенно. В очень далеком от нас время в языке было всего несколько десятков слов: новые слова появлялись по мере того, как люди познавали окружающий мир, создавали орудия труда, производили что-то и т. д. Предметам, их признакам, процессам, явлениям, действиям и многому другому, что существует вокруг нас, люди давали названия; так язык пополнялся и пополняется новыми словами.

В настоящее время словари русского языка содержат более 200 тысяч слов. В то же время на Земле есть племена, которые находятся на ранней стадии своего развития, и в их языке насчитывается около 200 слов.

Безусловно, о развитии языка, о жизни отдельных слов младшие школьники узнают постепенно. Большими возможностями в этом плане располагает раздел «Состав слова», изучая который учащиеся знакомятся с важным источником пополнения нашего языка новыми словами, т. е. со словообразованием¹. Большинство новых слов, как известно, образуются на базе слов, уже существующих в языке, и создаются по тем моделям, которые присущи русскому языку (например, *прилуниться* по типу *приземлиться*, *целинник* по типу *лесник*, *бульдозерист* по типу *тракторист*, *космодром* по типу *аэродром* и т. д.). Появление в языке нового слова обычно влечет за собой

¹ Согласно программе, в начальных классах вопросы словообразования изучаются в разделе «Состав слова».

появление целой группы однокоренных слов (например, *пулемет, пулеметчик, пулеметный; радио, радист, радиолобитель* и т. д.).

В начальных классах не представляется возможным специальное изучение вопроса о развитии языка. Важно заложить фундамент научного взгляда на язык как на явление, развивающееся вместе с развитием общества. Поскольку лексическая сторона языка является наиболее подвижной в своем развитии, то на ее примере наиболее доступно раскрыть учащимся начальных классов связь развития языка с развитием общества.

Наблюдения учителя и учащихся над изменениями, которые происходят в лексическом составе языка, дают богатый материал для того, чтобы формировать у школьников материалистическое представление о познаваемости мира.

Исследование процесса усвоения языка младшими школьниками убеждает в том, что формирование основ научного взгляда на язык как на целостное, развивающееся явление способствует познанию его существенных связей. В частности, такой цели служит работа над осознанием связи между звуковой структурой слова и его лексическим значением, между грамматическими значениями слова и его принадлежностью к определенной части речи, между морфемным составом слова, типом его образования и принадлежностью к определенной части речи и т. п. Указанные связи являются частным проявлением более общих связей, характеризующих взаимодействие фонетической, лексической, словообразовательной и грамматической сторон языка. Необходимо подчеркнуть, что осознание учащимися связей, характерных для языка, имеет большое значение не только с точки зрения овладения языком, но и в плане формирования мировоззренческих взглядов. Умение видеть явление во взаимосвязи составляющих его частей — основа диалектико-материалистического взгляда на мир.

В настоящее время вопросы усвоения существенных связей, характерных для языка, оказались наименее разработанными методической наукой и в силу своей значимости требуют к себе особого внимания.

Необходимо подчеркнуть важность опоры на жизненный опыт ребенка, его речевую практику на разных ступенях познания языка. Под влиянием обучения речевая деятельность учащихся претерпевает качественные изменения, она становится сознательной (сравните, например, уровни использования школьниками в своей речи имен прилагательных, глаголов, морфем слова и т. д. до и после изучения соответствующих программных тем).

Связь обучения языку с окружающей действительностью создает основу для понимания материальности мира. Одновременно решается одна из ведущих задач уроков русского языка: развитие умений наблюдать и точно передавать свои мысли в устной и письменной форме. При этом особого внимания требует от учителя формирование у младших школьников умения мыслить диалектически.

Диалектичность мышления (в широком понимании) характеризуется умением видеть явления в развитии, всесторонне, в совокупности признаков, с учетом связей с другими явлениями и процессами. Такое качество мышления формируется постепенно и, в свою очередь, включает овладение умениями добывать факты в процессе наблюдений, анализировать их и устанавливать связи между отдельными сторонами изучаемых явлений, сравнивать и обобщать. В последнее десятилетие учебная деятельность школьников все в большей степени носит поисковый характер. При изучении языка ведущим является не запоминание отдельных правил и определений, а целенаправленный анализ и синтез языкового материала, «созданного» самими учащимися на основе наблюдений над окружающей их жизнью или почерпнутого в готовом виде из литературных источников'. Активное участие в процессе установления существенных признаков изучаемых грамматических, словообразовательных, лексических понятий, сопоставление познаваемых фактов (т. е. включение их в систему знаний), а также творческое применение изучаемых теоретических знаний в разнообразной речевой деятельности — все это создает предпосылки для развития умения мыслить диалектически. При этом одним из важных факторов является целенаправленное управление умственными действиями учащихся, формирование у них общих приемов решения орфографической, грамматической или лексико-стилистической задачи.

Наконец, при решении вопроса о формировании основ научного мировоззрения в процессе обучения русскому языку особую значимость приобретает материал, на базе которого изучается в школе русский язык. Фактическая сторона материала, его идейная направленность и художественная выразительность воздействуют на мыслительную и эмоциональную деятельность учащихся, расширяют их знания об окружающем мире, воспитывают интерес к языку и народу, создавшему его, повышают общий уровень развития. В последние годы значительно возросли требования к содержанию материала, включенного в школьные учебники русского языка и учебные пособия для учителей. Основными критериями материала являются: познавательная ценность текстов и отдельных предложений, их лексико-стилистическая точность, разнообразие тематики, связь с разными сторонами жизни, идейно-тематическая направленность текстов, их доступность детям младшего школьного возраста.

Итак, при формировании у младших школьников в процессе обучения русскому языку основ коммунистического мировоззрения решающее влияние оказывают следующие факторы: методологические позиции учителя, комплекс знаний о языке как развивающемся общественном явлении, способы познания, которыми овладевают учащиеся, познавательная, идейно-политическая и художественная ценность материала, на базе которого изучается язык.

Конкретные примеры такого подхода приводятся в разделе «Методические основы формирования грамматических понятий».

Формирование у учащихся основ мировоззрения — проблема многоаспектная, и решается она всей системой учебно-воспитательной работы школы и вне ее.

Лингвистическая основа обучения младших школьников русскому языку

Система обучения русскому языку в школе как учебному предмету основывается на реально существующей в языке внутренней взаимосвязи всех его сторон: фонетической, лексической, словообразовательной и грамматической (морфологической и синтаксической).

Многоплановость и сложность связей между всеми сторонами языка, их диалектическое единство проявляются прежде всего в коммуникативной функции языка. Коммуникативная функция языка выступает как основное свойство языка, его сущность. Данную функцию выполняет каждый из компонентов языка, но осуществляет ее во взаимодействии с остальными.

Звуковая форма, которая свойственна любому слову, создает людям возможность для общения: слова физически воспроизводятся и воспринимаются.

Однако звуковой строй языка не существует сам по себе, подобно тому как форма немыслима без содержания. Не любой комплекс звуков, а лишь тот, который имеет определенный смысл, может служить целям коммуникации. В качестве такого звукового комплекса, как известно, выступает слово. Словарный состав языка, его лексика,— это своеобразный строительный материал, служащий для выражения мыслей.

Тем не менее, как бы ни был богат словарный состав языка, без грамматики он мертв. Словарный состав языка сам по себе не выполняет коммуникативной функции. Для целей общения слова грамматически организуются, т. е. вступают в определенные отношения друг с другом в структуре целого предложения. Благодаря этому мысли получают стройную форму выражения. Роль грамматики как организующей части языка была определена еще М. В. Ломоносовым.

Своеобразие каждой из сторон языка проявляется в специфике языковых единиц. Для фонетики в качестве таких единиц выступают звуки речи, фонемы; для лексикологии — слово с точки зрения его семантического значения и употребления; для грамматики — слово в своих формах, а также словосочетание и предложение; для словообразования — морфема и слово со стороны его строения и способа образования.

С грамматической стороны слово, словосочетание и предложение имеют целый комплекс особенностей. Слово имеет свою морфемную структуру, свой тип словообразования, ему свойственны те или иные грамматические категории (падеж, род, число, лицо и

др.), определенная синтаксическая роль. Словосочетание, так же как и слово, имеет формы словоизменения (изменяться может стержневое слово или оба члена словосочетания). Предложение по своей структуре качественно отличается от слова: слово состоит из морфем, не обладающих самостоятельностью значения вне слова, составные компоненты предложения имеют самостоятельное лексическое значение, которое в составе предложения лишь уточняется. Предложение и словосочетание в качестве своего «строительного материала» используют слово, но их структура различна. Для предложения характерен еще ряд синтаксических особенностей, а также интонация законченности.

Итак, даже краткое рассмотрение специфики каждой из сторон языка подчеркивает сложность отношений между ними, их взаимопроникновение. В аналогичных сложных отношениях находятся и разделы языковедческой науки, изучающие соответствующие стороны языка.

Фонетика связана как с лексикологией, так и с грамматикой. Звуки, фонемы, слоги существуют в языке не сами по себе, а в составе слова, обладающего определенным лексическим значением.

Связь фонетики с синтаксисом проявляется, в частности, в том, что каждое предложение имеет определенную интонацию. Комплекс слов, грамматически и семантически связанных, становится предложением только в условиях вполне определенной интонационной выразительности. При этом смысл предложения зависит от интонации, которую говорящий придает предложению. Интонация, таким образом, наряду с порядком слов, использованием служебных слов, словоизменением, выступает как один из способов организации предложения.

Теснейшим образом связаны лексикология и словообразование: во-первых, как отмечают многие лингвисты, словарный состав языка пополняется в основном за счет образования новых слов по моделям слов, уже существующих в языке; во-вторых, лексическое значение производных слов базируется на вещественном значении производящих основ.

Морфология находится в тесной связи с лексикологией и словообразованием.

Морфология изучает в основном грамматические свойства слов. Однако грамматическое значение слова всегда выступает в единстве с лексическим, и каждое слово, таким образом, заключает в себе, с одной стороны, признаки, свойственные определенной лексико-грамматической группе, к которой данное слово относится, а с другой — у него есть свое лексическое значение. Вот это единство общего в слове изучается морфологией,— естественно, не в отрыве от лексики, а на ее базе.

Для слова характерен определенный морфемный состав, от которого зависит как лексическое значение слова, так и ряд его грамматических признаков: отнесенность к той или иной части Речи, наличие категорий рода, числа, падежа (или лица) и др.

При образовании новых слов любым способом (морфологическим, морфолого-синтаксическим, лексико-синтаксическим) слово всегда «рождается» грамматически оформленным и имеющим свое лексическое значение. В языке каждая часть речи имеет характерные ей черты словообразования. Морфемный состав слов и способы образования новых слов изучает такой раздел науки, как словообразование, но делает это не изолированно от грамматики и лексикологии.

В разностороннюю связь вступают между собой морфология и синтаксис. Морфология, как отмечалось выше, изучает, главным образом, грамматические значения слов и формы их выражения, объектом изучения синтаксиса являются «способы организации слов в словосочетания и в предложения, а также типы предложений, их значения и условия употребления»¹. Объекты изучения в некоторой степени совпадают: слово изучается и в морфологии, и в синтаксисе, однако аспект изучения слова разный. В синтаксисе в центре внимания предложение; слово изучается в плане его смысловой и грамматической связи с другими словами, объединенными в словосочетание или предложение. В морфологии слово может изучаться и вне предложения; оно рассматривается с точки зрения соотношения с другими словами, входящими в ту же лексико-грамматическую группу или имеющими тот же тип склонения, спряжения и т. д. Но такой разный подход к слову в морфологии и синтаксисе не означает отсутствия точек соприкосновения. Напротив, они существуют в самой природе слова и предложения. Коммуникативную функцию предложение выполняет благодаря тому, что слова обладают системой словоизменения. Вся система формообразования и словоизменения изучается в морфологии, но поскольку свое применение она находит в предложении, то изучение правил сочетания слов относится к области синтаксиса. При установлении способов соединения слов в словосочетания учитываются морфологические свойства частей речи, входящих в словосочетание. Это один из частных случаев взаимосвязанности языковых явлений, изучаемых в морфологии и синтаксисе. Однако и данного конкретного примера, видимо, достаточно, чтобы подчеркнуть, что морфология и синтаксис хотя и взаимообусловлены, но самостоятельны.

Приведенные положения определяют содержание обучения русскому языку младших школьников с учетом внутриспредметных связей:

1. Исходя из того, что все стороны языка (лексическая, фонетическая, словообразовательная, грамматическая) взаимосвязаны между собой и в то же время каждой из них свойственны специфические черты, учащимся для сознательного владения языком необходимо усвоение особенностей каждой из сторон языка и связей между ними.

¹ Грамматика русского языка.—М., 1960.—Т. 1.—С. 12.

Система обучения русскому языку в I—IV классах строится с учетом сущности связи между фонетикой, лексикологией, словообразованием и грамматикой. Данное положение реализуется как при определении последовательности изучения материала (порядок изучения разделов программы), так и в самом содержании обучения (органическая связь между разделами программы, обусловленная их лингвистическими особенностями).

2. Взаимодействие всех сторон языка проявляется в его коммуникативной функции: в целях общения слова как основные единицы языка должны быть правильно произнесены или написаны, одинаково понятны всем людям, говорящим на данном языке, грамматически правильно организованы в предложения.

Общая характеристика содержания начального обучения русскому языку

Содержание обучения русскому языку в средней общеобразовательной школе обусловлено прежде всего задачами, которые государство ставит перед ней на современном этапе развития социалистического общества. Их решение направлено на речевое и умственное развитие школьников, идейно-политическое, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание.

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме.

Эта задача, специфическая для русского языка как учебного предмета, решается во взаимодействии с общеобразовательными задачами, направленными на формирование ученика как личности.

Содержание курса русского языка составляют знания: о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи (знания фонетические и графические); о способах словоизменения и соединения слов в предложения (знания грамматические: морфологические и синтаксические); о морфемном составе слов и способах образования слов (знания словообразовательные); о лексико-семантических группах слов (знания лексикологические); о принципах русского правописания и постановке знаков препинания (знания орфографические и пунктуационные). Указанные знания выступают в разных видах, главные из которых: а) грамматические, фонетические и словообразовательные понятия, б) графические, орфографические и пунктуационные правила.

Наряду со знаниями в содержание курса русского языка входят умения и навыки. Среди умений выделяются комплексы специальных для данной дисциплины умений: фонетических, графических, морфологических и др.

В процессе обучения языку проводится работа и над овладением умениями, которые являются общими для многих учебных дисциплин.

лин (межпредметные или общеучебные умения), К общеучебным умениям, которые формируются прежде всего на уроках русского языка, относятся такие сложные речевые умения, как умение воспринимать, воспроизводить и создавать текст на основе понимания его темы, главной мысли, структуры и изобразительных средств, а также более частные умения: умение озаглавливать текст, делить его на части, отвечать на вопросы, ставить вопросы к тексту, сравнивать, обобщать и т. п.

Целенаправленная работа над формированием указанных умений позволяет школьникам быть активными в учебной деятельности, успешно овладевать знаниями. Специальные умения и межпредметные умения формируются не изолированно друг от друга, а в едином русле учебно-воспитательного процесса.

Круг знаний и формируемых специальных умений очерчен школьной программой.

Для изучения в начальных классах отобраны знания, которые являются базой сознательного владения языком, формирования графических и орфографических навыков, речевых умений. Из области фонетики и графики младшие школьники получают знания, позволяющие правильно представить звуковой состав слова, своеобразии гласных и согласных звуков, смысловозначительную роль звука в слове, роль ударного слога, а также сознательно соотносить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговую принцип обозначения мягкости и твердости согласных, и т. п. Из области морфологии также отобраны знания, имеющие большое практическое значение для осознанного владения словом, правильного употребления его форм. Младшие школьники изучают начиная со II класса на разных уровнях четыре части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение; во II классе знакомятся с предлогами, в IV классе — с союзами *и*, *а*, *но*. Включены в программу синтаксические знания: о предложении и словосочетании, о связи слов в предложении, о главных и второстепенных членах, о видах предложений по цели высказывания и по интонации. Знания по морфемному составу слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непроизносимыми согласными. В программу для начальных классов не включен раздел «Лексика», но это не означает, что в I—IV классах на уроках русского языка не проводится лексическая работа. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов (синонимах, антонимах), а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложении.

Перечисленные выше знания усваиваются на разных уровнях.

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, т. е. изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование (начиная со II класса). Такое построение курса обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Данный подход позволяет весь процесс обучения языку направить на решение глобальной задачи — развитие речи учащихся в широком понимании этого термина.

Раздел программы «Фонетика, грамматика, правописание и развитие речи»¹ в каждом классе представлен пятью подразделами: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь», «Чистописание». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все четыре или три последних года обучения. Однако в каждом классе выделяются и ведущие темы. В I классе значительное место занимает усвоение фонетики и графики, поскольку учащиеся овладевают процессом чтения и письма, у них формируются каллиграфические умения. Во II классе по-прежнему в центре остается изучение основ фонетики и графики, так как решается задача развития и совершенствования навыков грамотного письма, навыков культуры устной речи. Не менее важное место во II классе отводится также работе над словом («Звуки и буквы» — 58 ч, «Слово» — 62 ч). Работа над словом проводится с разных сторон: наблюдения над лексическим значением слова и его употреблением в предложении, в тексте, правильным произношением слова в соответствии с нормами орфоэпии; ознакомление с морфологическим вопросом, на который отвечает слово (кто? что? какой? что делает? и др.), с корнем слова и однокоренными словами. Во II классе продолжается работа над предложением как единицей языка и речи, его главными членами — подлежащим и сказуемым (20 ч). В III классе в качестве ведущего направления работы выступает изучение морфемного состава слова (78 ч) и частей речи (85 ч): имени существительного, имени прилагательного, глагола, местоимения. В III классе углубляются и расширяются знания учащихся о предложении: видах предложения, его главных и второстепенных членах.

На основе словообразовательных знаний формируются орфографические навыки (в частности, правописание проверяемых гласных и согласных в корнях слов, правописание приставок), развивается осознанное отношение к лексическому значению слова, его употреблению в речи. В IV классе на первом плане — изучение частей речи (углубление морфологических знаний, формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глаголов).

См.: Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы (I—IV классы).—М., 1986.

Работа над развитием связной речи планомерно проводится в течение всех четырех лет и взаимодействует с изучением грамматического и орфографического материала.

В целом лингвистической основой курса русского языка являются положения, характерные для структурно-семантического направления в языкознании. Изучаемые на уроках русского языка явления рассматриваются со стороны их значения (семантики), строения (структуры), назначения (функции).

Вопросы и задания

1. Как в отечественной методике (дореволюционного и советского периодов) решался вопрос о месте и роли грамматики в обучении школьников родному языку? Какие положения К. Д. Ушинского особенно значимы для обучения русскому языку в современной советской школе?

2. Как в процессе обучения младших школьников русскому языку учитель способствует формированию у них научного мировоззрения?

3. Охарактеризуйте содержание курса русского языка в I—IV классах. Составьте схему курса, включив в нее разделы школьной программы: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». Проследите усложнение учебного материала от класса к классу по каждому из разделов. В чем проявляется концентризм построения курса?

Методика изучения основ фонетики и графики

Речевое развитие детей, их успешное обучение в школе находятся в определенной зависимости от правильной организации и содержания работы над элементами знаний из области фонетики и графики. Если у ребенка плохо развита способность слушать и слышать, различать и правильно пользоваться звуковыми средствами языка, т. е. у него недостаточно развит речевой слух, то, естественно, он будет испытывать трудности в общении (как при передаче своих мыслей, так и при восприятии чужих). Не случайно поэтому в методической литературе отводится большое место изучению основ фонетики и графики в I классе¹.

Велика роль усвоения фонетических знаний для формирования устной и письменной речи младших школьников: а) с опорой на фонетические знания первоклассники овладевают процессом чтения и письма в период обучения грамоте; б) фонетические знания составляют основу правильного произношения слов (правильное произношение звуков, выделение ударного слога, соблюдение орфоэпических норм); в) фонетические знания во взаимодействии с морфологическими и словообразовательными создают базу для формирования ряда орфографических навыков, в частности для правописания проверяемых безударных гласных, парных глухих и звонких согласных в корнях слов; г) фонетические знания не-

¹ См.: Кустарева В. А. Звуки и буквы // Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского. — М., 1975. — С. 101—111; Иванова С. Ф., Горбушина Л. А. Изучение элементов фонетики и графики // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. — М., 1977. — С. 157—170.

обходимы для осознанного интонирования предложений, соблюдения логических ударений, пауз в структуре предложения и т. п.; д) знание звукового состава слова важно для осознания его лексического значения и сознательного употребления в речи. Так, разница между словами *стоит* и *стоит*, *спала* и *спала*, *кружки* и *кружки* передается только ударением; также с помощью ударения различают формы слова: *горы* — *горы*, *реки* — *реки*. Умение различать мягкие и твердые согласные обуславливает различие лексического значения слова: *лук* — *люк*, *угол* — *уголь*, *флаги* — *фляги*, *рад* — *ряд* и т. п. Различение слов *кора* — *гора*, *игра* — *икра*, *плоты* — *плоды* по смыслу связано с распознаванием детьми парных звонких и глухих согласных. Четкое представление звуковой формы слова необходимо школьникам, чтобы различать на слух, правильно произносить и употреблять такие слова, как *экскаватор*, *эскалатор*, *бидон*, *бетон* и др.

Учитель постоянно (на уроках всех дисциплин) работает над четким и правильным произношением слов; часто в этих целях использует звуковой анализ слов: *трамвай*, *хищный*, *трамплин* и др.

Согласно школьной программе, учащиеся начальных классов овладевают комплексом фонетико-графических умений: умениями вычленять звуки в словах, определять их последовательность, распознавать звук и букву, правильно произносить звуки и правильно называть буквы, различать гласные и согласные звуки, парные звонкие и глухие согласные, правильно произносить твердые и мягкие согласные звуки в слове и вне слова, обозначать мягкость согласных звуков на письме гласными буквами (*е*, *ё*, *ю*, *я*, *и*) и мягким знаком, делить слово на слоги, находить и выделять в слове ударный слог.

Хотя до школы дети практически овладевают звуковым строем речи, это не означает, что без специального обучения первоклассники в состоянии разделить слово на слоги, произнести последовательно каждый звук в слове. Необходима целенаправленная работа над формированием у первоклассников указанных выше умений, что, в свою очередь, предполагает овладение такими умственными операциями, как анализ, синтез, сравнение, классификация, а также усвоение некоторых элементов знаний о природе звуков, их взаимодействии в составе слов, их своеобразии по сравнению с буквами и т. п.

Изучение фонетики и графики, как отмечалось выше, занимает центральное место в I—II классах, так как учащиеся овладевают процессом чтения и письма. В III—IV классах программа не содержит дополнительных сведений по фонетике, однако фонетические знания вступают в новые связи и совершенствуются. Так, например, при формировании навыков правописания проверяемых безударных гласных в корнях слов происходит совершенствование умения распознавать в слове ударный слог, поскольку как в проверяемом, так и проверочном словах дети находят ударные и безударные слоги, выделяют корень. Совмещение двух дейст-

вий (распознавание ударения в слове, нахождение корня) — более сложная деятельность, и этому надо специально учить. В то же время это благоприятная ситуация для развития умений делить слова на слоги, находить ударный слог, гласные и согласные звуки. Одновременно учащиеся убеждаются в необходимости фонетических знаний для решения многих практических задач, в частности для правильного написания слова, его точного произношения, понимания лексического значения.

В начальных классах школы не вводится определение звука, так как это довольно сложное понятие. Тем не менее необходимо создать правильное научное представление о звуке, Ведущим приемом является наблюдение над произношением звуков в слове, над зависимостью звукового состава слова от его лексического значения: *сом — сок, вол — вал, май — дай, будка — булка, лодка — ложка* и т. п.

Работа над осознанием звукового состава слова начинается еще в период обучения грамоте.

Дети узнают, что произнесенное или услышанное слово состоит из звуков. Они учатся проводить слого-звуковой анализ слова, т. е. делить слово на слоги, выделять ударный, произносить в определенной последовательности звуки, из которых состоит каждый слог, составлять схемы слов. При проведении звукобуквенного разбора называть буквы, которыми обозначены звуки. Важно, чтобы учащиеся не подменяли звукового анализа буквенным (например, в слове *гриб* они должны назвать звуки *г, р, и, п*, в слове *обувь* — *о, б, у, ф*).

Правильное представление звукового состава слова имеет большое значение как для формирования навыка письма (в частности, записи без пропуска и перестановки букв, обозначения мягкости согласных), так и для правильного произношения слов. Поэтому и после обучения грамоте необходимо продолжать работу над совершенствованием умения определять последовательность звуков в слове, соотносить в слове звук и букву, используя для этого, например, упражнения в звуковом анализе слова.

Как известно, звуки речи делятся на две большие группы: гласные и согласные.

При классификации звуков на гласные и согласные учитываются несколько признаков: 1) способ произношения (при произношении гласного звука воздух свободно проходит через полость рта, при произношении согласного звука воздух встречает преграду), 2) характер звучания (гласные состоят только из голоса, при произношении согласных слышится голос и шум или только шум), 3) способность образовывать слог (гласный образует слог, согласный слога не составляет).

Необходимо учить младших школьников распознавать гласные и согласные звуки по совокупности признаков. Однако это не

означает механического запоминания названных выше признаков; напротив, важно уже в I классе развивать у детей умение наблюдать за положением органов речи при произношении звука, за его звучанием. Такой подход позволяет решать не только специальную лингвистическую задачу, но и задачу развития умственных способностей учащихся; в частности, дети учатся сравнивать, обобщать, учитывая несколько признаков наблюдаемого объекта.

Русское письмо звуковое, поскольку оно основано на том, что на письме звук обозначается буквой. Учащихся I класса необходимо учить распознавать звук и букву: звук мы произносим и слышим, букву видим и пишем; буква — это графическое изображение звука. На практике школьники нередко отождествляют звук и букву. Например, подсчитывая звуки в произнесенном слове *школа*, ученик говорит, что в слове слышится 5 букв, в слове *клуб* называет звук *б*, в слове *пел* — звук *е*. Для формирования графических навыков учащимся необходимо, зная, что: 1) одна и та же согласная буква может обозначать на письме разные согласные звуки; так, в слове *дуб* буквой *б* обозначен звук *п*, а в слове *дубы* буква *б* обозначает звук *б*; 2) буквы *е, ё, ю, я* обозначают два звука в начале слова (например: *Яша, Юра*), после гласных звуков (*поёт, рисуют*), после мягкого и твердого разделительных знаков (*крылья, подвезд*); 3) буквы *е, ё, я, ю* после согласных обозначают мягкость этого согласного и гласный звук; *ряд* — [р'ад], *пел* — [п'эл], *Люда* — [Л'уда].

Мягкие и твердые согласные звуки.

Обозначение

мягкости

согласных

на письме гласными буквами

и, е, ё, ю, я

и мягким знаком

В I и во II классах большое место отводится усвоению особенностей русской графики, и в частности слоговому принципу обозначения мягкости и твердости согласных на письме. Как известно, в русском языке большинство твердых согласных звуков имеет соотносительные с ними мягкие согласные звуки, т. е. образуют пары по мягкости и твердости: $\overset{1}{б} — \overset{2}{б}, \overset{1}{д} — \overset{2}{д}, \overset{1}{з} — \overset{2}{з}, \overset{1}{к} — \overset{2}{к}, \overset{1}{л} — \overset{2}{л}, \overset{1}{м} — \overset{2}{м}, \overset{1}{н} — \overset{2}{н}, \overset{1}{п} — \overset{2}{п}, \overset{1}{р} — \overset{2}{р}, \overset{1}{с} — \overset{2}{с}, \overset{1}{т} — \overset{2}{т}, \overset{1}{ф} — \overset{2}{ф}, \overset{1}{х} — \overset{2}{х}$.

Однако в нашем алфавите нет особых согласных букв, обозначающих твердые согласные звуки, и букв, обозначающих мягкие согласные звуки. В середине слова перед гласными мягкость и твердость согласных звуков обозначается на письме гласными буквами.

¹ Исключение составляют непарные твердые (или всегда твердые) согласные звуки *ж, ш, ц*; непарные мягкие (или всегда мягкие) звуки *ч, щ*.

Условно по соотношению с гласными и согласными звуками (фонемами) буквы делятся на гласные и согласные. «Наименования «гласные буквы» и «согласные буквы» неточны» (Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. — М., 1979. — С. 36).

Постепенно первоклассники узнают, какие гласные буквы указывают на твердость согласного звука, какие — на мягкость. И как обычно имеет место в школьной практике, результаты знаний учащихся о способах обозначения мягкости и твердости согласных гласными буквами обобщаются в виде следующей таблицы:

Гласные после твердых согласных: а, о, у, э, ы

Гласные после мягких согласных: я[>] ё, ю, е, и

Для формирования умения правильно обозначать мягкость и твердость согласных гласными буквами большое значение имеют следующие условия:

1. Различение мягких и твердых согласных звуков в слове и правильное произнесение их вне слова. Например, в слове *Нина* в первом слоге звук *н* — мягкий, во втором слоге звук *к* — твердый. Учащиеся должны знать, что *н* и *н'* — разные звуки.

Развитию умения различать мягкие и твердые согласные звуки способствует неполный звуковой разбор слов. Учащиеся называют в слове согласные звуки и характеризуют их. (мягкий звук или твердый).

2. Прочные знания о том, что мягкость или твердость согласного обозначается последующей гласной буквой. Чтобы при чтении узнать, какой согласный звук в слове — мягкий или твердый, нужно посмотреть, какая гласная буква стоит за согласной, т. е. сразу видеть слог. Также и при записи слова нужно учитывать слог, так как мягкость или твердость согласного звука обозначается гласной буквой, которая пишется за согласной.

Наиболее эффективными являются слуховые упражнения, в частности слуховые диктанты. Вначале целесообразно использовать диктант с объяснением (учащиеся объясняют, какой согласный звук в слове — мягкий или твердый, какую гласную букву нужно написать в этом слоге). Необходимо сопоставление слов с мягкими и твердыми согласными звуками: *воз* — *вёз*, *вил* — *вил*, *рад* — *ряд* и т. д. Важно, чтобы учащиеся осознали способ обозначения мягкости согласных последующими гласными буквами.

На конце слова мягкость согласных звуков обычно обозначается *ь*. Усвоение данного правила учащимися основано на различении мягких и твердых согласных звуков. Поэтому знакомление с правилом проводится путем сопоставления по лексическому значению и по звучанию слов с твердым и мягким согласными звуками на конце: *угол* — *уголь*, *мель* — *мель* и т. п. Отсутствие *ь* показывает, что согласный звук твердый; если согласный звук мягкий, то после согласной буквы пишется *ь*. При записи слова ход рассуждения учащихся может быть таким: в слове *уголь* на конце мягкий звук *л*, поэтому пишу *ь*.

Большую трудность представляет для второклассников усвоение правила об употреблении *ь* в середине слова. Известно, что

в середине слова мягкость согласного звука, который стоит перед согласными, обозначается *ь* или совсем не обозначается (*коньки*, *песня*). Как отмечается в программе, в I классе учащиеся знакомятся только с некоторыми случаями употребления *ь* в середине слова: 1) *ь* пишется после буквы *л* для обозначения мягкости звука *л*, например: *пальто*, *стальной*, *пальцы*, *мальчик*; 2) *ь* обозначает мягкость согласного звука, который стоит перед твердым, например: *письмо*, *борьба*, *зорька*. Поскольку мягкость согласного звука, который стоит перед мягким, не всегда обозначается на письме *ь*, подобные случаи в начальных классах не рассматриваются. Второклассники учатся писать с *б* в середине слова типа *деньки*, *зверьки*, *маленький*, опираясь на произношение (слышится мягкий согласный звук). В начальных классах не объясняется, почему в словах *песня*, *червяк*, *жизнь*, *есть*, *болезнь*, *скатерть*, *разве* и т. п. не пишется в середине *ь*, хотя и произносится мягкий согласный звук. Написание подобных слов учащиеся начальных классов запоминают.

Особое место в I классе отводится формированию умения писать слова с сочетаниями *жи*, *ши*, *ча*, *ща*, *чу*, *щу*, *чи*, *чи*.

Дети узнают уже в период обучения грамоте, что звуки *ж*, *ш* — всегда твердые. Однако после букв *ж*, *ш* пишется буква *и*. Таким образом, здесь написание не соответствует произношению. Написание сочетаний *жи*, *ши* с буквой *и* является исключением из правила, с которым знакомятся первоклассники: после твердых согласных пишутся буквы *а*, *о*, *у*, *э*, *ы*, после мягких — *я*, *ё*, *ю*, *е*, *и*.

Нужно обращать внимание детей на то, что после букв *ж*, *ш* никогда не пишется буква *ы*.

Расхождение между написанием и произношением наблюдается также и в сочетаниях *ча*, *ща*, *чу*, *щу*. Звуки *ч*, *щ* всегда мягкие. По традиции сочетания *ча*, *ща* пишутся с буквой *а*, сочетания *чу*, *щу* пишутся с буквой *у*, хотя независимо от написания в данных сочетаниях всегда произносятся мягкие согласные звуки.

В процессе работы над написанием слов с сочетаниями *жи*, *ши*, *ча*, *ща*, *чу*, *щу*, учитывая характер орфограммы, целесообразно вначале проводить зрительные, а также зрительно-слуховые упражнения, позднее — слуховые.

Звонкие и глухие согласные на письме

Ознакомление со звонкими и глухими согласными проводится с опорой на наблюдения. При этом выделяются пары звуков по звонкости и глухости, всегда звонкие (термин «сонорные» не вводится) и всегда глухие.

Чтобы наблюдения носили активный характер и учащиеся наглядно представили себе, насколько важно различать парные звонкие и глухие согласные, целесообразно провести сопоставление этих звуков в словах, которые различаются только одним звуком: *жил* — *шил*, *дом* — *том*, *гол* — *кол* и т. п.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что звуки *б* —

в — ф, г — к, д — т, ж — ш, з — с образуют пары, из которых один звук звонкий, другой глухой¹.

На доске целесообразно иметь запись:

парные звонкие: б, в, г, д, ж, з

п, ф, к, т, ш, с

парные глухие: п, ф, к, т, ш, с

С непарными звонкими и непарными глухими звуками учащиеся знакомятся также в процессе наблюдения над произношением звуков в разных фонетических условиях, в частности сравнивая слова или формы слов, в которых один и тот же звук стоит на конце слова или перед гласным звуком (например: *столк — стол, сомы — сом, слоны — слон, сырок — сыр; грачи — грач, бойцы — боец, орехи — орех*). Наблюдения убеждают учащихся в том, что согласные звуки *л, м, н, р* произносятся с голосом и шумом, т. е. являются звонкими, и не имеют парного глухого звука (непарные звонкие звуки). Аналогично учащиеся приходят к выводу о том, что согласные *х, ц, ч* — непарные глухие. Результаты наблюдений оформляются в виде записи:

непарные звонкие: *л, м, н, р*; непарные глухие: *х, ц, ч*.

При записи слов с непарными звонкими согласными звуками на конце учащимся достаточно знать соответствующую данному согласному звуку букву алфавита (*мир, сын, дом, стул* и т. п.). Такое соответствие между произношением слова и его написанием нет, если на конце слова стоит парный звонкий согласный (*груз, зуб* и т. п.). Поскольку в русском языке таких слов много, уже в I классе возникает необходимость познакомить учащихся в период обучения грамоте с самим фактором несоответствия написания произношению. Согласно программе II класса проверка осуществляется на фонетической основе; подготовка к проверке с опорой на морфемный состав слова проводится в четвертой четверти II класса, правило проверки отрабатывается в III классе в разделе «Состав слова». Ученик II класса, оперируя фонетическими знаниями, объясняет написание слов с парными согласными следующим образом: «В слове *флаг* на конце слышу парный согласный звук, — значит, слово надо проверить. Изменяю слово так, чтобы после согласного стоял гласный звук: *флаги*. В слове *флаги* звук *г*, поэтому в слове *флаг* пишу букву *г*»².

В основе такого рассуждения лежат следующие умения и знания:

1. Умение различать парные звонкие и глухие согласные звуки.
2. Знание того, что парный согласный на конце слова может заменяться другим согласным, поэтому слова с парным согласным звуком на конце нужно проверять.

¹ В практике обучения учителю необходимо учитывать также и тот факт, что звонкие и глухие согласные звуки образуют пары по твердости-мягкости: б — п, б' — п' и т. д., кроме звуков ж — ш.

² Мы привели пример подробного рассуждения; постепенно объяснение принимает «свернутый» вид.

3 Знание того, что перед гласным звуком согласный звук не заменяется другим звуком. Слова, в которых после согласного стоит гласный, могут быть проверочными.

4 Умение сопоставлять согласные буквы в проверочном и проверяемом слове (*флаги — флаг, грибы — гриб — грибки*).

Как видим, к осознанию сущности проверки учащиеся II класса подводятся в процессе выполнения практических действий, совершаемых на основе осознания элементов теории и прежде всего знаний фонетики и графики. Важно, чтобы ученики понимали, какие слова требуют проверки и почему, какие слова являются проверочными и почему, что нужно сделать, чтобы подобрать проверочное слово.

Необходимо подчеркнуть, что учитель, объясняя, какие слова требуют проверки, проводит наблюдения над словами и с парными звонкими и с парными глухими согласными: *книга — много книг, руки — мыло для рук, клуб, суп, вяз, нос, еж, ери, сеть, тетрадь* и т. п. Сопоставляя слова, написание которых расходится с произношением, и слова, в которых глухой согласный звук обозначается соответствующей ему буквой, учащиеся убеждаются в том, что все слова с парными согласными звуками на конце требуют проверки. Проверочное слово учащиеся всегда пишут перед проверяемым, что и создает возможность писать с опорой на проверку (*сады — сад, грузить — груз* и т. п.).

Учитывая сложность понятия «слог», в начальных классах по сложившейся традиции определение данной категории не дается. Пробезударные слоги, грамма ставит задачу сформировать умение делить слово на слоги. На какой же признак слога опираются учащиеся, чтобы правильно разделить слово на слоги? В слове столько слогов, сколько гласных. Данное сведение содержит учебник русского языка для II класса, но практически учащиеся знакомятся с ним уже в период обучения грамоте. Произнесенное слово делят на части, каждая из которых произносится одним толчком выдыхаемого воздуха. Это и есть слог. В написанном (напечатанном) слове учащиеся находят гласные буквы, затем делят на столько частей (слогов), сколько гласных в слове. Упражнения в делении слов на слоги проводятся ежедневно, устно и письменно. Умение правильно и быстро делить слово на слоги относится к числу важнейших, над которыми идет работа в I и II классах, так как с опорой на данное умение учащиеся овладевают процессом чтения и письма. Слоговой принцип в русской графике является ведущим. Чтобы правильно передать на письме звуковую форму слова, ученик прежде всего делит слово на слоги. Устанавливает взаимодействие звуков между собой в пределах слога и использует нужные буквы для обозначения согласных и гласных звуков. Пример рассуждения ученика I класса: «В слове *верить* два слога. Первый слог — *ее*, звук *в* — мягкий, пишу буквы *ве*, *е*. Второй слог — *рить*, звук *р* — мягкий, пишу

буквы *эр, и; т* — мягкий, пишу буквы *тэ, мягкий знак*». Умение делить слово на слоги, диктовать себе по слогам, четко представляя в слоге место каждого звука, их последовательность, ведет к правильной записи слов без пропусков и перестановки букв. Работа над слогом должна включать списывание по слогам (научить списывать!), запись под диктовку по слогам (послоговое проговаривание), проверку (чтение написанных слов по слогам).

Умение делить слово на слоги необходимо учащимся также для того, чтобы правильно переносить слова. Во II классе школьники овладевают базовым правилом переноса: слово переносится по слогам. Однако это, казалось бы, простое правило требует значительного количества упражнений, поскольку оно осложнено рядом уточнений. Не любой слог можно перенести: слог, состоящий из одной буквы, не переносится на другую строчку; его нельзя оставить на строчке: *Оля, Юлия, моя, линия* и т. п. Специально отрабатывается перенос слов с буквами *ь* и *й*, при переносе эти буквы остаются на строчке: *конь-ки, лей-ка*.

Дополнительные трудности создаются тем обстоятельством, что при переносе слов нецелесообразно «отрывать» первую букву корня, последнюю букву приставки, так как это затрудняет восприятие лексического значения слова. Возникает необходимость учитывать, какой вариант слова нужно использовать при переносе, чтобы он соответствовал делению на морфемы: *под-бежал, по-двинулся, над-ломил, на-крошил* и т. п. Естественно, что данное правило переноса становится доступным учащимся после изучения состава слова. Во II–IV классах, согласно программе, оно специально не изучается, но учитель, по мере того как встречаются в письменных упражнениях подобные слова, выясняет с детьми, какой вариант переноса удобнее и почему.

Выделение в слове ударного слога представляет для учащихся I класса значительную трудность и требует систематических упражнений.

Постоянные упражнения в распознавании в слове ударного слога необходимы и учащимся II–III классов. Данное умение имеет достаточно широкую сферу применения.

В I классе, еще в период обучения грамоте, начинается работа над формированием умения выделять в слове ударный слог. Для того чтобы правильно воспринять лексическое значение слова, при его чтении необходимо один из слогов произнести с большей силой. В своей речевой практике дети большинство слов произносят правильно (имеется в виду ударное произношение одного из слогов). Однако вычленив этот слог из слова, сказать, какой слог по счету в слове ударный, первоклассникам до специального обучения недоступно. Умение выделять в слове ударный слог связано с развитием анализирующей деятельности мышления, формируется медленно и поэтому требует систематических упражнений.

Примеры упражнений:

1. Учитель произносит слово и предлагает учащимся узнать, сколько в слове слогов, который (по счету) ударный¹.

2. Обозначить в словах ударный слог и правильно прочитать их — например: *портфель, морковь, магазин, щавель, снегирь, чаша*.

3. Выборочное списывание (списать только слова с ударением на первом слог).

4. Подобрать слова с ударением на втором слог и т. п.

Задание расставить ударение в словах целесообразно предлагать учащимся ежедневно как в классных, так и в домашних упражнениях. Только систематические упражнения обеспечивают развитие умения быстро и безошибочно выделять в слове ударный слог. Осознанному выделению ударного слога способствует также поочередное произношение слова с ударением на том или ином слог: *осина, осина*. Учащиеся наглядно убеждаются в том, что правильное выделение ударного слога обеспечивает понимание смысла слова.

В программу II класса включена тема «Ударение. Гласные в ударных и в безударных слогах», изучение которой направлено на обобщение наблюдений над ролью ударения в слове, а также на развитие умения распознавать в словах ударные и безударные слоги, сопоставлять гласные в этих слогах и правильно обозначать безударные гласные звуки.

Смыслоразличительная роль ударения особенно наглядно видна при сопоставлении слов, которые различаются только местом ударного слога: *хлопок — хлопок, козлы — козлы, замок — замок, кружки — кружки* и т. п. Учащиеся делают вывод: ударение — это произношение в слове одного из слогов с большей силой; с помощью ударения передается смысл слова.

В процессе изучения указанной темы большое место отводится формированию умения правильно обозначать гласные звуки в ударных и безударных слогах (согласно программе имеются в виду только двухсложные слова типа *сосна, вода, река, гроза* и т. п.). Безусловно, во II классе прежде всего необходимо научить писать правильно, в строгом соответствии с русской графикой, слова с ударными гласными в корне: *дом, реки, стол, час, двор, лес, море, сосны* и т. п. Написание слов с безударными гласными в корне, как известно, подчиняется орфографическому правилу. При формировании данного навыка фонетические знания вступают в связь со знаниями о составе слова (см. подробно в главе «Формирование орфографических навыков»).

Вопросы и задания

1. Определите роль фонетических знаний для овладения младшими школьниками устной и письменной речью.
2. Как научить первоклассников писать слова без пропусков и перестановки

¹ Для того чтобы узнать, какой слог ударный, учащимся нужно произносить слово без фиксированного деления на слоги (размеренное произношение каждого слога затрудняет выделение ударного).

букв? Какие упражнения вы предложите ученикам, допускающим подобные ошибки?

3. По каким признакам учащиеся различают гласные и согласные звуки? Как вы познакомите с парными звонкими и глухими согласными? Составьте фрагмент урока по теме «Парные звонкие и глухие согласные».

4. Как организовать работу над слогом во II классе? Проанализируйте материал в учебнике «Русский язык»: объем знаний, последовательность изучения, виды упражнений — и дайте оценку.

Методические основы формирования грамматических и словообразовательных понятий

Сознательное владение языком, как отмечалось выше, базируется на усвоении комплекса теоретических знаний, и в частности знаний из области грамматики и словообразования.

В начальных классах начинается работа над формированием таких морфологических понятий, как «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол», «местоимение», «предлог»; синтаксических понятий: «предложение», «подлежащее», «сказуемое», «словосочетание»; словообразовательных: «корень», «приставка», «суффикс», «окончание», «однокоренные слова» и др.

Для того чтобы учитель мог управлять процессом формирования понятий, правильно организовывать познавательную деятельность учащихся, он должен четко представлять себе, что такое грамматическое понятие, каковы особенности процесса овладения понятием, при каких условиях усвоение понятий протекает более результативно.

Понятия, как известно, представляют собой форму мышления, в которой отражаются предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и взаимосвязях. Такая трактовка сущности понятий согласуется с ленинским определением: «...понятия — высший продукт мозга, высшего продукта материи»¹, в грамматическом понятии, так же как и в любом другом, в обобщенном виде отражены существенные признаки явления. Специфика грамматического понятия обусловлена своеобразием языковых явлений, т. е. содержательной стороной понятия. Языковые явления, языковые категории отличаются более высокой степенью абстрактности по сравнению с биологическими и физическими.

При формировании биологических и физических понятий в качестве исходного материала чаще всего выступают конкретные явления и предметы, признаки которых можно наблюдать, систематизировать и обобщать. Грамматическое понятие — результат абст-

вагирования и обобщения существенных признаков, свойственных словам словосочетаниям, предложениям, морфемам, лексемам, фонемам и т. п. Иначе говоря, сам первичный материал, на основе которого создано грамматическое понятие, достаточно абстрактен. «Всякое слово (речь) уже обобщает. Чувства показывают реальность; мысль и слово — общее»¹.

Таким образом, грамматическое понятие является обобщением над уже обобщенным, или, как справедливо отмечает известный советский психолог Д. Н. Богоявленский, — это «своего рода второй этаж абстракции, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений»².

Указанное свойство грамматических понятий является причиной затруднений, возникающих у младших школьников при формировании понятий. Для овладения грамматическим понятием необходим определенный уровень развития абстрактного мышления, который создается в процессе обучения и требует специальных упражнений, направленных на формирование вполне определенных умственных умений и комплекса лингвистических представлений и знаний. Рядом исследований, в частности проведенных С. Ф. Жуйковым, Д. Н. Богоявленским, А. М. Орловой и др., доказано, что процесс формирования понятий одновременно является и процессом овладения школьниками такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация. Результативность формирования понятия у младших школьников находится в прямой зависимости от степени развития абстрагирующей деятельности их мышления. Школьная практика неоднократно убеждала в том, что учащиеся, которые затрудняются абстрагировать грамматическое значение слова от его лексического значения, не в состоянии сравнивать слова и объединять их в одну группу по существенным грамматическим признакам, испытывают значительные трудности при формировании понятий и допускают ошибки. Например, при изучении глагола учащиеся узнают, что глаголы обозначают действия предметов.

Под действием предмета в грамматике понимается наряду с движением состояние предмета, его отношение к другим предметам, изменения качества предмета и т. п. (*спать, думать, любить, зеленеть, развиваться* и т. п.). Такое расширенное, обобщенное понимание «действия предмета» затрудняет учащихся, только что приступивших к изучению языка, поскольку их конкретное представление о действии связано чаще всего с передвижением. Поэтому часть учащихся на начальном этапе работы над глаголами не считают, что такие слова, как *сидеть, мерзнуть, болеть, стоять, краснеть*, обозначают действия предметов. Подобное явление можно

¹ Ленин В. И. *Философские тетради*. — М., 1965. — С. 149.

² Богоявленский Д. Н. *Некоторые психологические проблемы обучения грамматике // Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии*. — М., 1959. —

наблюдать и при изучении имен существительных. Некоторые дети оказываются в плену житейского понимания слова «предмет», не могут отвлечься от его конкретного лексического значения и такие слова, как *быстрота, мужество, тишина, крик, шаг, прыжок, зелень*, не относят к именам существительным. Для формирования понятия требуется развить у учащихся умение абстрагироваться, отвлекаться от конкретного лексического значения слов и объединять их в одну группу, учитывая общие грамматические признаки, присущие всем словам этой группы (например, все слова, отвечающие на вопросы кто? что?, объединяются в разряд «Имена существительные», общим для всех этих слов является то, что они обозначают предметы, не изменяются по родам, большинство из них изменяется по числам и падежам и т. п.). Для того чтобы при формировании понятий избежать ошибок, необходимо соблюдать в процессе обучения ряд методических условий, о которых будет сказано позднее.

Усвоение грамматических понятий — процесс длительный и довольно сложный для младших школьников. Организуя в начальных классах работу над понятиями, учитель исходит из лингвистической сущности изучаемого понятия, психолого-дидактических особенностей процесса усвоения знаний младшими школьниками, взаимообусловленности речевого и умственного развития учащихся, роли грамматических знаний в речевой практике.

В грамматических понятиях обобщены существенные признаки языковых явлений. Следовательно, процесс работы над усвоением понятия прежде всего должен включать анализ определенного языкового материала в целях выделения существенных признаков изучаемого понятия. Существенные признаки — это признаки отличительные, необходимые для того или иного понятия, без которых понятия, как такового, быть не может (они составляют его суть, его сущность).

Например, для окончания как морфемы характерны два существенных признака: а) окончание — изменяемая часть слова, б) выполняет синтаксическую функцию (служит для связи слов в предложении) или формообразующую (*книга* — ед. число, *книги* — мн. число). Но это не означает, что указанными выше признаками ограничивается характеристика данного понятия. У окончания есть ряд несущественных признаков, т. е. таких, которые в отдельных словах могут быть, а в других могут и отсутствовать. Так, окончание чаще всего стоит на конце слова, однако в языке есть и такие слова, в которых за окончанием следует суффикс (*строится, собираться*), в некоторых словах окончание наряду с грамматической ролью выполняет и словообразовательную (*физика* — наука, *физик* — человек, занимающийся этой наукой; аналогично: *биология* — *биолог*, *математика* — *математик*). В слове окончание может быть обозначено буквой или буквами, т. е.

материально выражено, но может быть и нулевым (*вода* — *берег, пришла* — *пришел*). Приступая к работе над понятием, учитель четко определяет для себя его существенные признаки, с учетом программных требований уточняет, с какими признаками (существенными или несущественными) необходимо познакомить учащихся данного класса, какой лучше использовать лексический материал, методические приемы и средства.

После того как в процессе анализа языкового материала будут выделены существенные признаки изучаемого понятия (первый этап работы над понятием), необходимо установить между ними связь, соотнести их между собой как свойства одного и того же понятия, ввести термин (второй этап работы над понятием).

Раскрытие признаков понятия и введение термина не означает, что учащиеся осознали сущность понятия. Необходимо, чтобы учащиеся умели точно формулировать определения понятия и переносить признаки понятия на новый языковой материал, т. е. умели распознавать изучаемое понятие и применять знания в речевой практике. Поэтому на третьем этапе проводится работа над точностью формулировки определения понятия, на четвертом — упражнения в распознавании изучаемой категории среди других и ее употреблении в речи; у учащихся формируются умения оперировать понятием в целях решения практических задач (для правильного образования слова, употребления падежной формы, построения предложения, правильного написания слов и т. п.).

Как отмечают Н. П. Канонькин и Н. А. Щербакова¹, показателями усвоения грамматического понятия являются умения: отличить данную категорию от сходной, подвести под общее правило отдельные частные случаи (привести примеры), пользоваться грамматическими знаниями в самостоятельных творческих работах.

Итак, процесс формирования языковых понятий условно делится на четыре этапа:

1. Анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия. На данном этапе осуществляется абстрагирование от лексического значения конкретных слов и предложений и выделение того, что является типичным для данного языкового явления, языковой категории. Учащиеся овладевают такими умственными операциями, как анализ и абстрагирование.

2. Обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей), введение термина. Учащиеся овладевают операциями сравнения и синтезирования.

3. Осознание формулировки определения понятия, уточнение сущности признаков и связей между ними.

См.: Канонькин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе.—Л., 1955.— С. 341.

4. Конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. Упражнения на применение знаний на практике. Установление связей изучаемого понятия с ранее усвоенными (установление межпонятийных связей).

Рассмотрим указанную этапность процесса формирования понятия на примере грамматического понятия «глагол» (III класс).

Работа над понятием, как отмечалось выше, начинается с анализа языкового материала и установления существенных признаков понятия. Как доказано многочисленными исследованиями по психологии и методике русского языка, результативность аналитической деятельности учащихся возрастает, если школьники сами составляют (или подбирают) исходный языковой материал, выполняя под руководством учителя определенные задания. Результативность обусловлена тем, что сам характер задания требует от учащихся активного оперирования признаками понятия и нацеливает их на понимание роли изучаемой категории в речи. Например, учащиеся составляют предложения на основе наблюдений за действиями, которые выполняют по указанию учителя 2–3 ученика. На уроке создается благоприятная речевая ситуация, побуждающая к употреблению глаголов.

Возможно также составление предложений по материалу экскурсии, по просмотренному накануне фильму, по части только что просмотренного на уроке диафильма, по прочитанному рассказу, картине. При составлении предложений важно создать ситуацию коллективного поиска нужного слова (глагола), позволяющего точно передать мысль. Это и будет первоначальной фиксацией внимания учащихся на глаголе в целях раскрытия его функции в речи. Например, накануне учащиеся были на реке. Учитель использует впечатления детей для составления текста «Река ранней весной».

— Какие изменения произошли весной на реке? Что интересного вы заметили?

— Лед стал темным (потемнел). Лед треснул, появились разводы. Лед разломился (раскололся). По реке плывут льдины. На солнце льдинки блестят (искрятся). От берега лед отодвинулся (отошел), появилась вода, показался песок.

(Учащиеся записывают с комментированием несколько предложений.)

— Какие слова вы употребили, чтобы обозначить действия предметов? Подчеркните их. Чем они сходны? Поставьте вопросы к этим словам и сравните. Как называются слова, которые обозначают действия предметов и отвечают на вопросы: что делает? или что делал? что делали?¹

— Разберите по членам предложения: *Лёд отошёл от берега. Показалась вода.* Каким членом предложения являются глаголы *отошёл, показалась*?

— Скажите, что вы знаете о глаголах, по плану: 1) Что это такое? 2) Что обозначает? 3) На какие вопросы отвечает? 4) Каким членом предложения чаще всего бывает?

— Прочитайте, что сказано о глаголе в учебнике. На какие пункты плана дан ответ в определении учебника? Прочитайте пункт плана и ответ на него.

Учащиеся выполняют упражнения (в том числе и из учебника), развивающие умение ставить вопрос к глаголу, распознавать его среди других частей речи.

— Какие части речи, кроме глаголов, вы знаете?

— От глагола *строить* образуйте новое слово при помощи суффикса *-тель*. Какую часть речи вы образовали?

От слова *строитель* с помощью суффикса *-к* образуйте новое слово, укажите часть речи.

— Сравните слова: *строить, строитель, строительный*. Как отличить одну часть речи от другой?

Учащиеся просматривают отрывок из диафильма; составляют несколько предложений, подчеркивают в них глаголы.

В приведенном фрагменте урока в краткой форме нашли отражение все этапы процесса ознакомления с понятием: 1) анализ языкового материала и выделение признаков понятия, 2) их обобщение, 3) формулировка определения понятия, 4) сопоставление с аналогичными понятиями и включение знаний в речевую практику. Однако учащиеся на уроке только познакомились с понятием, а для усвоения необходима система упражнений, которые выполняются в течение всех уроков, предусмотренных программой на изучение темы (в частности, на тему «Глагол» в III классе отводится 24 часа). В процессе изучения темы понятие «глагол» углубляется и расширяется, учащиеся узнают о новых признаках глагола: изменяется по числам и по временам (имеет три временные формы). У учащихся формируются умения изменять глагол по числам и по временам, правильно употреблять в речи временные формы глагола в соответствии с целями высказывания¹.

В качестве обязательного компонента процесса формирования понятия включается постепенное уточнение лексического значения слов, их лексической сочетаемости с другими словами в составе предложений, развитие умения стилистически точного употребления слов, в устной и письменной речи. Реализация такого подхода предусматривает элементарное ознакомление с многозначностью слов, употреблением слова в прямом и переносном значениях, со словами — синонимами и антонимами.

Таким образом, при формировании грамматических понятий необходимо развивать умение абстрагироваться от лексического значения конкретных слов и синтезировать то общее, грамматическое, что характерно для слов как определенной лексикограмматической группы слов (что обозначают, на какой вопрос отвечают, как изменяются и др.).

Важно развивать у школьников углубленное понимание лексического значения слова, иначе применение приобретенных грамматических знаний будет слишком узким и далеким от живой речевой практики, от непосредственного использования в целях общения.

На первый взгляд это положение кажется противоречивым, на самом деле оно отражает сущность речевого развития учащихся: от практического (ситуативного) владения словом в речи, от

¹ Термин «глагол» вводится в процессе изучения темы «Общее понятие о частях речи».

¹ См. систему уроков по теме «Глагол» в пособии Т. Г. Рамзаевой «Уроки-Русского языка во втором классе» (М., 1982.—С. 163—185).

ограниченного понимания лексического значения слов школьник переходит к более углубленному (многоаспектному) пониманию лексического значения слова, к пониманию взаимодействия лексического и грамматического значений в словах, что в конечном итоге создает основу для сознательного владения словом в речи.

1. Активная умственная деятельность учащихся. Известно; что результативность усвоения знаний в значительной степени обусловлена методами обучения. Репродуктивный (воспроизводящий) метод не дает желаемых результатов, поскольку не обеспечивает активной познавательной деятельности и в основном ориентирует ученика на запоминание.

Более эффективным, как убеждает обобщение школьного опыта и специальные исследования Л. В. Занкова, Ю. Н. Бабанского, В. П. Стреликиной и др., являются поисковые методы; в начальных классах — частично-поисковый. Ситуация поиска при формировании грамматического понятия создается прежде всего постановкой учителем речевой задачи и ее коллективным решением. Ситуация поиска обуславливает заинтересованность в познании нового и побуждает учащихся к самостоятельному творческому выбору способа решения. Например, перед тем как познакомить учащихся с родом имен прилагательных, учитель предлагает решить речевую задачу: «Как правильно сказать и почему: *душист(-ый, -ая) карамель, сладк(-ое, -ий) яблоко, сочн(-ая, -ый) морковь, спел(-ый, -ая) помидор, крупн(-ая, -ый) картофель, весел(-ый, -ая) спектакль?*» В ходе совместного обсуждения учащиеся приходят к выводу, что окончание имен прилагательных зависит от того, какого рода имя существительное; род прилагательного можно узнать по роду имени существительного, прилагательное мужского рода имеет окончание *-ый(-ий)*, прилагательное женского рода — *-ая(-ья)*, среднего — *-ое(-е)*

В качестве исходного момента, создающего проблемную ситуацию, может выступить и орфография и решение которой связано с грамматическими знаниями. Например, перед изучением типов склонения имен существительных учитель предлагает вопрос-задачу: «В предложении *Машина проехала по улице Карбышева и по площади Мужества* найдите имена существительные, которые употреблены в одном и том же падеже и с одинаковым предложением. Почему в слове *(по) улице* пишется окончание *-е*, а в слове *(по) площади* пишется *-и*, хотя они употреблены в одном и том же (дательном) падеже?» Знания, которыми владеют учащиеся, не позволяют им дать правильного объяснения. Так возникает проблемная ситуация, которая убеждает в необходимости изучения нового материала — типов склонения имен существительных.

Постановка учебной задачи, а следовательно, ясность конеч-

ного результата изучения нового материала и цели (ради чего изучается та или иная языковая категория) создает мотив деятельности активизирует начальный этап процесса познания. Однако заинтересованность в изучении нового еще не означает, что учащиеся будут активны на всех этапах работы.

Интерес может быстро угаснуть, если учащиеся окажутся в условиях, требующих лишь механического запоминания определения или правила, которые даны в учебнике. Учитель должен позаботиться о стойком активном отношении к изучаемому материалу. Поэтому он не дает готового решения вопроса, а включает детей в активную учебную деятельность, предлагая последовательно выполнить ряд операций, требующих анализа языкового материала, сравнения полученных фактов и первичного обобщения.

Вернемся к рассматриваемому примеру о типах склонения имен существительных. Учитель может предложить учащимся запомнить по учебнику, какие существительные относятся к 1-му склонению, какие — ко 2-му и какие к 3-му, а затем путем проб и ошибок школьники учатся распознавать склонения на конкретных примерах слов.

Второй вариант требует от учащихся принять активное участие в подготовке материала, на основе которого позднее делается вывод: учащиеся на развернутом листе тетради постепенно склоняют имена существительные всех трех склонений: *стена, земля, Юра, дядя, стол, пень, окно, море, степь*. На уроке, где изучается тема «Три склонения имен существительных», учащиеся проводят сравнение окончаний имен существительных. Сравнивают окончания имен существительных женского рода: *стена, земля, степь* (во всех падежах) — и приходят к выводу, что существительное с нулевым окончанием в именительном падеже *степь* склоняется иначе, чем существительные того же рода в том же падеже с окончанием *-а(я)*. (Существительное *степь* отделяется вертикальной линией от всех остальных.) На основе сравнения окончаний существительных женского рода *стена, земля* и существительных мужского рода *Юра, дядя* делается вывод о том, что эти существительные, хотя и являются существительными разного рода, склоняются одинаково и их можно объединить в одну группу (отделяют вертикальной линией).

Наконец, учащиеся сравнивают окончания существительных мужского рода, имеющих в именительном падеже нулевое окончание (*стол, пень*), с существительными среднего рода и на основе сходства окончаний в косвенных падежах объединяют их в одну группу. Учитель предлагает учащимся самим решить вопрос: какие существительные оказались в первой группе, какие — во второй, какие — в третьей. Четко фиксируется внимание учащихся на том, что при делении на группы учитывалось два признака слова: его род и окончание в именительном падеже. Учитель сообщает, что по договоренности существительные женского и мужского рода с окончанием *-а(-я)* в именительном падеже относятся к 1-му скло-

нению, существительные мужского рода с нулевым окончанием в именительном падеже и существительные среднего рода с окончанием *-o(-e)* являются существительными 2-го склонения, существительные женского рода с нулевым окончанием (с мягким знаком на конце) *-а* — 3-го склонения. Для выяснения осознанности усвоения вывода учащимися предлагается ответить на вопросы: 1. Могут ли существительные одного и того же рода относиться к разным склонениям? 2. Могут ли существительные разных родов относиться к одному и тому же склонению? Сам характер вопросов, как нетрудно заметить, побуждает учащихся ориентироваться на два основных признака существительных при определении склонения: род и окончание в начальной форме.¹ Установка на активную умственную деятельность остается ведущей для учителя и при подборе упражнений. Материал упражнений и характер заданий служат целям овладения учащимися не только содержательной, но и операционной стороной знаний (что надо знать о типах склонения и как применять знания на практике). Такой подход требует сравнения и дифференцировки слов с учетом определенных признаков.

Так, например, в упражнении слова подобраны по одному из признаков сходства. В таких условиях второй признак учащиеся должны обязательно использовать, иначе будет ошибочное решение. Примеры: 1) *Медведь, рысь, олень, тюлень, табель, календарь, смелость, медь, соль*; 2) *нить, нитка, вещь, вещичка, ночь, ночка, тетрадь, тетрадка*. Первая группа слов сходна по окончанию, вторая — по роду. Работа начинается с установления сходства, а затем, учитывая различие, учащиеся определяют склонение и на конкретных примерах убеждаются, почему важно пользоваться совокупностью признаков, а не одним из них.

Активное владение материалом значительно возрастает, если учащиеся сами «устанавливают», какие действия надо выполнить, чтобы правильно решить задачу (в данном случае, чтобы правильно определить тип склонения имен существительных): 1) поставить слово в именительном падеже единственного числа (в начальную форму), 2) выделить окончание, 3) узнать род, 4) по роду и окончанию определить склонение. Пример рассуждения ученика IV класса при определении склонения выделенного существительного в предложении *В нашем городе много музеев*: «1) Ставлю слово в начальную форму — *город*; 2) выделяю окончание; окончание в именительном падеже нулевое; 3) узнаю род; *город* — *он, мой* — мужского рода; 4) определяю склонение: существительное мужского рода с нулевым окончанием 2-го склонения».

Ход рассуждения требует от учащихся активного оперирования знаниями, активной умственной деятельности. Постепенно рассуждения становятся все более сжатыми и частично автоматизируются.

II. Целенаправленная работа по развитию лингвистического отношения к слову и

предложению. Лингвистическое отношение к слову и предложению формируется у учащихся в процессе усвоения теоретических знаний, развития абстрактного мышления и означает прежде всего осознание взаимодействия семантической и грамматической сторон языка (содержания и грамматических средств его выражения).

Сознательное овладение языком идет в параллели с формированием у школьников лингвистического отношения к языковым единицам, в частности к основным из них: к слову, морфеме, словосочетанию, предложению. Развитие лингвистического отношения к слову осуществляется по мере того, как у ученика формируются умения: выполнять звуко-буквенный анализ слова и соотносить звуковую и графическую сторону слова; проводить морфемный анализ и понимать роль морфем в «передаче» лексического значения слова; проводить грамматический анализ и понимать связи между принадлежностью слова к определенной части речи и грамматическими признаками слова (род, число, падеж и т. д.).

Лингвистическое отношение формируется постепенно и может быть разноуровневым: уровень узнавания, уровень осознания. Например, второклассники могут найти в предложении словосочетания, но сказать, как (с помощью чего) связаны слова, входящие в словосочетание, объяснить не могут. Учащимся III класса доступно объяснение связи слов на более высоком уровне по сравнению с второклассниками (они могут сказать: связаны слова с помощью окончания и предлога или только с помощью окончания, т. е. указать грамматическое средство выражения связи). Однако это уровень элементарного осознания. Более высокий уровень осознания обуславливается знанием типов связи слов в словосочетании, особенностей стержневого и зависимого члена словосочетания.

Учитель целенаправленно развивает у учащихся лингвистическое отношение к слову, словосочетанию и предложению, создавая для этого в процессе обучения благоприятные условия. В частности, заботится о том, чтобы изучаемая категория действительно была предметом осознания ученика.

III. Осознание существенных и несущественных признаков понятия. Необходимо особо подчеркнуть, что для успешного формирования понятий учащиеся должны знать не только существенные, но и несущественные признаки понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, выражающегося в том, что учащиеся несущественный признак принимают за существенный и берут его в качестве ориентира при определении понятия.

Например, при первоначальном знакомстве с однокоренными словами и корнем выяснился следующий факт: в классах, где в качестве исходного материала использовались только бесприставочные слова, часть детей в выводе о корне ошибочно отметила, что корень стоит в начале слова. В классах, где уже на

начальном этапе работы были проанализированы слова с приставками и без приставок, указанной выше ошибки (ложного обобщения) не наблюдалось.

Аналогичное явление имело место и в процессе изучения суффиксов. При анализе слов с нулевыми окончаниями (*кустик, свисток, дружок*) часть учащихся суффикс приняла за окончание, поскольку они были знакомы только со словами, в которых суффикс стоял перед окончанием (*березка, игрушки* и т. п.). Для избежания подобных ошибок необходимо не только варьирование материала с учетом языкового явления, но и специальное сопоставление. Например, при изучении второклассниками роли предлога в предложении (служит для связи двух слов в словосочетании) необходимо провести наблюдения над предложениями, в которых слова, связанные с помощью предлога, стоят рядом, и над предложениями, в которых они разделены другими словами (например: *Ребята работали в саду. Мальчики побелили стволы яблонь в школьном саду*). Обобщая результаты наблюдений, учащиеся делают вывод о том, что слова, связанные с помощью предлога, могут стоять рядом, но могут быть и разделены другими словами. При склонении имен существительных в IV классе учитель специально ставит учащихся перед необходимостью различать следующие два факта: предлог относится к имени существительному, но может стоять и перед именем прилагательным (*жили в лагере, жили в пионерском лагере*). Тот факт, что предлог употребляется с именами существительными, — это существенный признак предлога, а тот факт, что предлог в предложении часто стоит перед именами прилагательными, — это несущественный признак. Сделать предметом осознания учащихся существенный и несущественный признаки понятия — это значит предупредить ложное обобщение (генерализацию), предупредить ошибку и способствовать усвоению понятия.

IV. Включение нового понятия в систему ранее изученных — важнейшее условие усвоения понятия, применения знаний в речевой практике. Установление связей между понятиями составляет фундамент осознанного владения языком. Связи между понятиями обеспечивают мобильность применения теоретических знаний при решении практических задач (грамматических, орфографических, речевых и др.).

Без установления связей между понятиями, без приведения их в систему невозможно познание языка. Основные линии связей, которые усваиваются младшими школьниками, следующие:

морфологические вопросы, на которые отвечают слова, их грамматические признаки (если слова отвечают на вопросы кто? что?, то они обозначают предмет, изменяются по числам и падежам, не изменяются по родам; если слова отвечают на вопросы какой? какая? какое?, то они обозначают признак предмета, изменяются по родам, числам, падежам; если слова отвечают на вопросы что делать? что делает?, то они обо-

значают действие предмета, изменяются по лицам, числам и временам, в прошедшем времени — по родам);

часть речи — член предложения (в предложении имя существительное чаще всего выступает в роли подлежащего или второстепенного члена, глагол — чаще всего в роли сказуемого);

род, число, падеж имени существительного — род, число, падеж имени прилагательного (род, число, падеж имени прилагательного определяется по роду, числу и падежу имени существительного, или имя прилагательное стоит в том же роде, числе и падеже, в котором стоит имя существительное);

предлог — падеж (предлоги употребляются с существительными в определенном падеже);

род имени существительного — окончание в именительном падеже — тип склонения (тип склонения имени существительного определяется по роду имени существительного и окончанию в начальной форме);

суффикс глагола в неопределенной форме — тип спряжения

(*строить* — II спряжения, *читать* — I спряжения);

существительное в именительном падеже — подлежащее; в косвенном падеже — второстепенный член;

личное местоимение — лицо глагола (если глагол употреблен с местоимением я или мы, стоит в 1-м лице, с местоимениями ты, вы — во 2-м лице, он, она, оно, они — в 3-м лице);

общий корень — смысловая общность однокоренных слов (сходство по смыслу однокоренных слов обусловлено общностью корня);

лексическое значение слова — его морфемный состав (если изменяется морфемный состав слова, то чаще всего изменяется и его лексическое значение: *школьный — пришкольный, стройка — строитель*).

V. Раскрытие сущности связи определенных языковых категорий включается в сам процесс изучения новой категории. Например, связь между лексическим значением слова и его морфемным составом рассматривается при изучении частей слова, так как иначе роль той или иной морфемы раскрыть невозможно: учитель изменяет состав слова и показывает, как в зависимости от этого изменяется смысл слова, за счет какой части слова происходят изменения: *входить, переходить, уходить; часовой, часовщик; строитель, читатель*.

С категорией рода имен прилагательных учащихся можно знакомить после изучения рода имен существительных и сразу же раскрывать сущность связи этих двух частей речи. Спряжение глаголов можно изучать только после изучения лица местоимений, с опорой на связь лица глагола с лицом местоимений.

Поскольку изучение в школе любого грамматического материала имеет практическую направленность и служит прежде всего речевому и умственному развитию учащихся, важно не только

раскрыть сущность зависимости и взаимосвязи одной языковой категории от другой, но и научить школьников пользоваться знаниями о связях при решении практических задач: при написании слов, при построении предложений, при анализе слов, т. е. помочь им овладеть и операционной стороной деятельности. Учитель должен постоянно опираться на речевую практику учащихся и направлять процесс применения знаний. При этом понимание связей все более и более углубляется, так как поле связей включает не два компонента, а три и четыре. Например, понимание учащимися взаимосвязи предлога и падежной формы слова базируется на комплексе знаний и умений: на умении выделить в предложении слова, связанные с помощью предлога, на знании о единообразии функций предлога и окончания (и предлог, и окончание служат для связи слов в предложении), на умении правильно поставить вопрос к имени существительному от другого слова в предложении, на умении склонять имена существительные без предлога и с предлогом. Учащиеся постепенно овладевают указанными умениями в III и в IV классах, и наконец становится возможным проведение обобщений в целях установления зависимости употребления предлогов с существительными в определенном падеже. Сущность взаимосвязи «предлог — падеж» на уровне учащихся IV класса раскрывается как связь четырех компонентов: наименование падежа + предлоги, которые употребляются с именами существительными в этом падеже, + вопросы, на которые отвечают имена существительные в данном падеже, + окончания. Например, в свернутом виде эти связи можно представить так: родительный падеж: *от, до, из, без, у, для, около, кого, чего? откуда? где?, -ы, -и* (1-е склонение), *-а, -я* (2-е склонение), *-и* (3-е склонение)¹.

Установление связи между компонентами знаний, т. е. приведение их в систему, делает возможным их применение на практике (в письменной и в устной речи). «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов,— пишет К. Д. Ушинский,— дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет: голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.

Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накапливается материал, тем выше становится система...»².

В приведенных суждениях К. Д. Ушинского образно раскрыта практическая непригодность бессвязных знаний, а также и ненуж-

ность формальной системы, звенья которой не наполнены конкретными знаниями. К сожалению, и то и другое еще имеет место в современной школьной практике и является, как и следует ожидать, причиной ошибок (ученик не в состоянии применять знания; они разрозненны). Заслуживает особого внимания мысль К. Д. Ушинского о том, что по мере накопления знаний система становится все более высокой. В настоящее время положение о равноуровневой системе знаний получило особое развитие в трудах советских психологов и педагогов.

Как обеспечивается системность знаний в процессе обучения русскому языку? Сама школьная программа предусматривает такую последовательность изучения лингвистического материала, которая позволяет устанавливать научно обоснованные связи вновь изучаемого материала с ранее изученным. Учителю необходимо методически четко представить сущность этих связей. Возможно последовательное и параллельное изучение явлений, между которыми устанавливаются связи. Чаще всего это определяется исходя из лингвистической сущности материала. Например, вначале учащиеся изучают имена существительные, затем имена прилагательные, что позволяет раскрыть зависимость рода, числа и падежа имен прилагательных от рода, числа и падежа имен существительных; изучение местоимений предшествует изучению глагола (иначе учащихся нельзя познакомить со спряжением); род имен существительных изучается раньше, чем типы склонений; изменение глаголов по временам изучается в III классе, спряжение глагола — в IV классе и т. д. Вновь изучаемый материал учитель обязательно включает во взаимодействие с ранее изученным. Для этого проводится сопоставление и противопоставление языковых понятий. Например, при изучении окончаний они сравниваются с приставками и суффиксами (устанавливается, что приставки и суффиксы служат для образования слов, а окончания — для изменения формы слов, для связи слов в предложении). Окончания сравниваются также с предлогами (раскрывается их сходство по выполняемой роли в речи: служат для связи слов). В процессе изучения приставки сравниваются с предлогами.

Как убеждают специальные исследования (С. Ф. Жуйков, Н. А. Шербакова и др.), результативность обучения повышается, если сравнение проводится на ранних этапах изучения нового материала.

VI. Наглядное изучение понятия. На разных этапах формирования понятий применение наглядности имеет вполне определенную цель. На начальном этапе ознакомления с признаками понятия наглядность используется с целью четкой «подачи» признаков изучаемого явления в их конкретном проявлении в речи.

Специфика наглядных средств, используемых при формировании языковых понятий, обусловлена тем, что объектом изучения являются слова, словосочетания, предложения, члены предложения и

См. таблицы в теме «Система изучения имен существительных».

² Ушинский К. Д. Собр. соч.— М.; Л., 1949.— Т. 5.— С. 355.

т. п. Следовательно, в качестве средств наглядности, наряду с таблицами, схемами, конкретными предметами, рисунками, выступает языковой материал. Тексты, отдельные слова и предложения должны быть такими, чтобы изучаемое явление было представлено в них четко и выпукло, в наиболее ярком проявлении своей речевой функции и своих грамматических особенностей. Эта так называемая внутренняя наглядность создает для учащихся возможность абстрагировать признаки понятия (при первоначальном знакомстве с понятием), распознать изучаемое явление среди других, сходных с ним в каком-либо отношении. Например, при изучении однокоренных слов целесообразно использовать тексты, имеющие в своем составе несколько таких слов. Примеры текстов: 1. *Наша страна богата лесом. Тайга — огромный лесной массив. Каждый год по рекам сплавают ценные породы леса. Речной путь самый дешевый и простой.* 2. *Каждый день уже неслись мимо стаи перелётной птицы. Первыми тронулись болотные птицы, потому что болота начали замерзать. Утки тоже начали готовиться к отлёту.* (Д. М. Мамин-Сибиряк.) 3. *У Иры отец водитель. Он водит грузовую машину. У Наташи папа водник. Он водит по Волге грузовые суда.*

В первом и во втором текстах представлено по две группы однокоренных слов, что обеспечивает возможность проведения наблюдения и обобщения об однокоренных словах с учетом их двух существенных признаков. Кроме того, в первом тексте учащиеся могут под руководством учителя сопоставить однокоренные слова (*лесом, лесной*) и формы одного и того же слова (*лесом, леса*) и наглядно убедиться в их отличии. Третий текст интересен тем, что в нем наряду с однокоренными словами (*водитель, водит*) есть еще и слово с омонимичным корнем (*водник*). Таким образом, каждый из текстов подобран (или специально составлен) так, что учащиеся, анализируя его с помощью вопросов учителя, выделяют существенные признаки формируемого понятия в условиях сопоставления со словами неоднокоренными, но имеющими внешнее сходство. Экономно провести такое наблюдение позволяет внутренняя наглядность текста.

Как уже отмечалось выше, в целях активизации познавательной деятельности учащихся материал для наблюдений они могут составлять сами. Такого типа работы эффективны с точки зрения большей наглядности не только признаков понятия-, но и процесса их выделения. Например, для первичного знакомства с однокоренными словами учитель показывает учащимся три шишки: сосновую, еловую и кедровую. Выясняет, как называются эти шишки и почему.

На доске последовательно записываются три пары слов:

<i>сосна</i>	<i>ель</i>	<i>кедр</i>
<i>сосновая</i>	<i>еловая</i>	<i>кедровая</i>

Учащиеся сравнивают каждую пару слов и указывают их сходство. Выделяют одинаковую часть. Делают вывод: «Слова, которые похожи по смыслу и имеют общую часть, называются род-

ственными. Общая часть родственных слов называется корнем. Родственные слова иначе называются однокоренными».

В рассматриваемом примере вопрос: «Почему так названы шишки?» — нацеливает учащихся на один из существенных признаков — смысловую общность родственных слов. Второй признак выделяется в ходе анализа подобранных слов, запись которых сделала его наглядным.

Необходимо подчеркнуть, что само задание должно побуждать учащихся выполнить действие, направленное на раскрытие сущности понятия (этим и обеспечивается наглядность признака). Так, при раскрытии сущности однородных членов предложения целесообразно использовать задание, предусматривающее составление одного предложения из двух-трех (например: *Весной мы радостно встречаем грачей. Весной мы радостно встречаем ласточек.— Весной мы радостно встречаем грачей, скворцов, ласточек.*)

Предварительно предложения разбираются по членам; учащиеся называют слово, которое повторяется; выясняется, почему в речи предпочтительнее пользоваться одним предложением вместо трех. Учащиеся составляют из трех предложений одно, записывают, разбирают по членам, составляют схему.

Все выполненные учащимися задания наглядно подводят их к выводу о том, что в предложении при одном сказуемом может быть не одно, а несколько второстепенных членов; члены предложения, которые относятся к одному и тому же слову и отвечают на один и тот же вопрос, называются однородными.

Все приведенные выше примеры использования наглядности направлены на выделение признаков изучаемого языкового явления, т. е. наглядность предшествовала определению понятия (первичная функция наглядности в отличие от вторичной, когда наглядность используется после знакомства с понятием в целях уточнения и лучшего усвоения понятий). «Наглядный материал представляет собой в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден»¹. Характеризуя роль наглядности, которая «включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей», психолог А. Н. Леонтьев отмечает, что наглядный материал «служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями»³.

При выборе заданий учитель руководствуется лингвистическими особенностями изучаемых понятий. Наглядным окажется лишь тот материал, который находится в строгом соответствии с языковой природой изучаемой категории. Например, при изучении окончания учащимся предлагается текст, в котором повторяется одно и

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность.— М., 1975.— С. 259.

² Там же.— С. 258.

Там же.— С. 259.

то же слово. Начальная форма этого слова указана в скобках. Изменяя форму слова, т. е. выполняя действия, соответствующие сущности окончания, учащиеся наглядно убеждаются в том, что окончания выполняют в предложении синтаксическую роль (служат для связи двух слов в предложении).

Необходимым заданием, также обусловленным лингвистическими особенностями окончания, является выделение слов, связанных с помощью окончания. Выполнение указанного задания позволяет конкретизировать общее положение: «Окончание служит для связи слов в предложении». Учащиеся видят наглядно связь слов в предложении и роль окончания в ее установлении.

При выборе наглядного материала для использования его на уроке русского языка учитель четко должен представлять себе, что будет осознаваться учеником в связи с поставленной целью. Один и тот же наглядный материал может быть использован с разной целью. Конкретный предмет (или рисунок) может быть показан в целях уточнения лексического значения слова, которое является наименованием данного предмета. Например, в тексте упражнения встретилось слово *пеликан*. Учитель предлагает детям посмотреть рисунок, уточнить для себя особенности этой птицы и кратко определить смысл слова (*пеликан* — это крупная водоплавающая птица с длинным клювом и мешком под ним).

Предметный рисунок используется на уроке русского языка и при формировании грамматического понятия. Цель использования рисунка здесь несколько иная: подвести учащихся к осознанию сущности понятия. Так, при знакомстве с ролью имен прилагательных в речи учитель может показать рисунок и предложить описать предмет. Естественно, описывая предмет (животное, растение, вещь и т. п.), учащиеся употребят в своей речи имена прилагательные. Учитель своими вопросами направляет внимание детей на признаки изучаемого грамматического понятия, например: «Какие слова вы употребили, называя качество предмета? С какой целью?» (Для точного описания предмета... для того, чтобы отличить один предмет от другого...)

При формировании понятий широко применяются таблицы и схемы. Они чаще используются уже после выделения признаков понятия (вторичная функция наглядности) и служит целям обобщения абстрагированных признаков, установления между ними связи. Таблица составляется таким образом, чтобы для учащихся наглядными были не только выделяемые признаки и понятия, процесс выделения, но и структура таблицы. Поэтому целесообразнее таблицу составлять вместе с учащимися (данное утверждение не отрицает возможности использования готовых таблиц). При составлении таблицы учащиеся активно работают с материалом, подлежащим осознанию и запоминанию, что, естественно, дает большую результативность усвоения.

Например, под руководством учителя учащиеся составляют таблицу «Предлоги и падежи».

Падежи	Предлоги	Вопросы
Именительный Родительный	от, до, из, без, у, для, около	кто? что? кого? чего?
Дательный	к, по	кому? чему?
Винительный	в, на, за, через, про, под	кого? что?
Творительный Предложный	над, под, с, за, перед, между о (об), в, на, при	кем? чем? о ком? о чем?

Таблица составляется в течение нескольких уроков. Учащиеся анализируют предложения и, в частности, выделяют слова, связанные с помощью предлога, ставят вопрос. На таблицу, которая представляет собой наборное полотно, выставляются карточки с предлогами и вопросами. В процессе выполнения упражнений таблица пополняется.

Итак, основными методическими условиями, способствующими усвоению грамматических понятий, являются: активная умственная деятельность учащихся, заинтересованность учащихся в познании нового, опора на их речевой опыт, системность знаний, целенаправленная работа над формированием лингвистического отношения к языковым единицам.

Конечной целью изучения в школе теоретического языкового материала является осознанное его использование для грамматически правильного и стилистически точного выражения мысли в устной и письменной форме. Применению знаний необходимо учить целенаправленно и систематически.

Система упражнений предполагает строгий отбор видов упражнений в соответствии с этапом усвоения понятия и его спецификой, установление последовательности их выполнения с учетом возрастающей сложности и роста самостоятельности учащихся. Система основана на связи упражнений.

Виды упражнений. Классификация грамматических упражнений осуществляется по разным основаниям, и в зависимости от этого получают разные типы упражнений. Если за основу деления взять характер формируемых знаний, то грамматические упражнения делятся на две большие группы: морфологические (включая и лексико-морфологические) и синтаксические. Если же в качестве основы выступает характер деятельности учащихся (точнее, характер умственных операций, которые выполняют учащиеся в ходе упражнения), то выделяются упражнения аналитические, синтетические, упражнения на сравнение, классификацию, обобщение.

В целях более точного определения специфики упражнения характеризуются с учетом двух указанных выше оснований. Например, требуется восстановить деформированное предложение (из слов составить предложение) и разобрать по членам. По типу формируемых знаний это синтаксическое упражнение, по характеру действий данное упражнение синтетико-аналитическое.

При характеристике упражнений необходимо исходить из того, что в чистом виде синтаксические или морфологические упражнения в начальных классах используются редко; поэтому при классификации учитывается ведущая сторона задания. Например, в текст требуется вставить подходящие по смыслу имена прилагательные, указать род и падеж. Это упражнение по преимуществу лексико-морфологическое. Однако оно является и синтаксическим, так как учащимся для определения рода и падежа имен прилагательных необходимо установить связь с именами существительными (выделить словосочетания).

К аналитическим упражнениям относится грамматический разбор, включающий разбор по частям речи (морфологический) и по членам предложения (синтаксический разбор).

Разбор по членам предложения несколько углубляется от класса к классу, по мере того как учащиеся овладевают новыми синтаксическими знаниями.

Согласно действующей программе учащиеся II класса в процессе анализа предложения пользуются терминами «подлежащее» и «сказуемое», у них начинает формироваться умение выделять в предложении его главные члены: находить слово, которое показывает о ком или о чем говорится в предложении, и слово, которое указывает, что о нем говорится. Например, при разборе предложения *Ребята катались с горы на санках* учащиеся рассуждают так: «В предложении говорится о ребятах. Кто? — *ребята* — подлежащее, подчеркиваю одной чертой; *ребята* что делали? *катались* — сказуемое, подчеркиваю двумя чертами».

В III классе ход рассуждения остается прежним, только содержательная сторона углубляется. Пример синтаксического разбора предложения *Над озером кружились белые чайки*: «В предложении говорится о чайках. Кто? *чайки* — подлежащее (подчеркиваю одной чертой). Что говорится о чайках? *Кружились* что делали? — сказуемое (подчеркиваю двумя чертами). *Чайки* какие? *белые* — второстепенный член, поясняющий подлежащее. *Кружились* где? над чем? *над озером* — второстепенный член, поясняющий сказуемое».

В IV классе в синтаксический разбор качественных изменений не вносится, но больше внимания уделяется связи слов в предложении.

Как убеждает школьный опыт и исследования С. Ф. Жуйкова, Г. А. Фомичевой, А. М. Орловой и др., на формирование умения анализировать предложения по членам положительное влияние оказывает целенаправленная работа над развитием у детей

грамматического подхода к предложению. На начальном этапе обучения дети нередко расширяют границы сказуемого и вместо одного слова¹ называют два и даже три, т. е. сказуемое вместе с поясняющими словами; например: *растут на поляне, живет в глубокой норе* и т. п. В процессе анализа предложений нужно специально отрабатывать постановку вопроса к каждому члену предложения.

Сущность морфологического разбора выражается в указании, какой частью речи является слово, в каких грамматических формах оно употреблено в предложении.

При проведении полного морфологического разбора ученик характеризует в предложении каждое слово, указывая все известные ему особенности данного слова как части речи. Например, учащиеся I класса называют вопрос, на который отвечает слово, и указывают, что оно обозначает: предмет, признак предмета или действие предмета.

В III классе после изучения частей речи морфологический разбор проводится в следующем порядке:

Имя существительное: 1. Часть речи. 2. Вопрос, на который отвечает имя существительное. 3. Род. 4. Число.

Имя прилагательное: 1. Часть речи. 2. С каким существительным связано и на какой вопрос отвечает. 3. Род. 4. Число.

Глагол: 1. Часть речи. 2. Начальная форма. 3. Время. 4. Число. 5. Род (для глаголов прошедшего времени).

Пример устного разбора по частям речи: *В школу приехал известный писатель*: *В* — предлог; (*в*) *школу* — имя существительное, что? — *школа*, женского рода, стоит в единственном числе; *приехал* — глагол, начальная форма что сделать? — *приехать*, стоит в прошедшем времени, в единственном числе, в мужском роде; *известный* — имя прилагательное, связано с существительным *писатель*, стоит в мужском роде, в единственном числе; *писатель* — имя существительное мужского рода, стоит в единственном числе».

В IV классе в разбор вносятся некоторые дополнения в связи с изучением склонения имен существительных и имен прилагательных, а также спряжения глаголов. В частности, в порядок разбора имен существительных и имен прилагательных включается начальная форма, указывается падеж; у глаголов — спряжение и лицо.

Для осознания учащимися порядка разбора учитель вместе с детьми выясняет, почему удобно соблюдать такую последовательность при характеристике слова. Вначале указывается, какой частью речи является слово, его начальная форма; с опорой на начальную форму определяется род и склонение имен существительных, спряжение глаголов. После того как установлены постоянные особеннос-

В начальных классах, как правило, анализируются предложения с простым глагольным сказуемым.

Имя существительное

Имя прилагательное

1. Часть речи	1. Часть речи	1. Часть речи
2. Начальная форма (им. п., ед. ч.)	2. Начальная форма (им. п., муж. р., ед. ч.)	2. Начальная форма (неопр. форма)
3. Род	3. С каким существительным связано	3. Спряжение
4. Склонение	4. Род	4. Время
5. Падеж	5. Падеж	3. Лицо
6. Число	0. Число	6. Число
		7. Род (для глаголов прошедшего времени)

ти, отмечаются изменяемые: падеж и число у имен существительных, время, лицо и число у глаголов. Специфика прилагательных, формы которых зависят от существительных, обуславливают необходимость установления связи прилагательного с существительным (учащиеся должны хорошо понимать зависимость рода, падежа и числа прилагательных от рода, числа и падежа существительных).

Разбор по частям речи проводится как в устной, так и в письменной форме. Он может представлять собой самостоятельный вид упражнения, но может и сопутствовать другим видам работы (точнее, включаться в них в виде составной части). Например, разбор выступает как обоснование написания безударного окончания имени существительного, имени прилагательного или глагола. Частичный разбор проводится ежедневно в целях решения разнообразных грамматических задач как на этапе ознакомления с новым материалом, так и на этапе его закрепления.

Задача морфемного анализа — установить морфемный состав слова, т. е. определить, из каких значимых частей состоит слово. При проведении морфемного анализа учителю необходимо исходить из особенностей данного анализа по сравнению со словообразовательным и этимологическим. Авторы многих исследований (В. А. Богородицкий, Е. С. Кубрякова, А. М. Пешковский, Н. М. Шанский, З. А. Потиха и др.) подчеркивают, что при морфемном анализе определяют состав слова с точки зрения современного русского языка (в синхронном плане). Словообразовательный анализ также рассматривает слово в плане современного языка, но его задача заключается в том, чтобы установить словообразовательную структуру слова, т. е. выделить производящую основу слова и последовательность присоединения (или отсечения) аффиксов. С помощью этимологического анализа устанавливается образование и структура слова в историческом аспекте (в диахронном плане). Например, в результате морфемного анализа в слове *учительская* выделяются значимые части: окончание *-ая*, корень *-уч-*, суффиксы *-и-*, *-тель-*, *-ск-*.

В процессе словообразовательного анализа устанавливается, что данное слово имеет следующую словообразовательную структуру:

производящую основу *учитель* + суффикс *-ск-*, иначе говоря, данное слово образовалось путем присоединения суффикса к производящей основе (суффиксальный способ).

В начальных классах школы начиная со II класса из трех указанных видов используется морфемный анализ (разбор слова по составу). Однако, как показали проводимые нами исследования, морфемный анализ наиболее эффективен при сочетании его с элементами словообразовательного. В процессе элементарного словообразовательного анализа учащиеся практически знакомятся с наиболее употребительными в русском языке приставками и суффиксами, а также с наиболее продуктивными моделями словообразования. Пропедевтические наблюдения учащихся над тем, как от одного слова образовалось другое, создают возможность для сознательного членения на морфемы слов, имеющих аналогичную модель образования. Например, на уроках учащиеся под руководством учителя выяснили, что глагол *перестроить* образовался от глагола *строить* с помощью приставки *пере-*; от глагола *перестроить* с помощью суффикса *-к-* образовалось имя существительное *перестройка* (аналогично: *перевозка*, *засолка*, *посадка* и т. п.). Естественно, что разбор по составу слов, имеющих ту же модель образования (например, *переписка*, *покраска*), будет носить более осмысленный характер, так как учащиеся как бы «введены» в морфемную структуру слова.

В методической литературе относительно порядка морфемного разбора младшими школьниками нет единого мнения. Предлагается начинать разбор с выделения в слове корня, затем учащиеся находят приставку, суффикс и окончание. Согласно второму варианту предлагается начинать разбор с выделения окончания, что одновременно, как известно, является и выделением основы слова. После этого учащиеся находят корень, приставку и суффикс, т. е. анализируется основа слова¹.

Однако правильность и осознанность морфемного анализа слов обусловлена не только порядком выделения морфем. Ведущее значение имеет осознание учащимися операций, которые необходимо выполнять для того, чтобы найти морфему. Выбор операции определяется существенными признаками морфемы.

Окончание — изменяемая часть слова. Оно является средством выражения грамматических значений числа, рода, падежа, лица. Младшие школьники раньше, чем с другими формами слова, знакомятся с формой числа. В III классе для распознавания окончания в именах прилагательных используется изменение слов по родам, в IV классе — склонение имен существительных и имен прилагательных, спряжение глаголов.

Для выделения корня необходимы операции, включающие подбор

¹ Более подробно о втором варианте морфемного анализа говорится в ст.: Рамзаева Т. Г. Условия формирования навыков осознанного морфемного анализа слов // Начальная школа. — 1973. — № 12. — С. 14—20.

однокоренных слов, их сравнение в целях распознавания общей части. При этом важно нацелить учащихся на подбор однокоренных слов с приставками и без приставок. Несоблюдение данного условия может привести к ошибке, выражающейся в том, что учащиеся, подбирая однокоренные слова с одной и той же приставкой, включают ее в корень (*записать, запись, записка*).

Для распознавания в слове приставки используются те же действия, что и при нахождении корня, т. е. подбор однокоренных слов с разными приставками и без приставок. Сравнение однокоренных слов в этом случае направлено на вычленение части, которая стоит перед корнем. Возможна в целях выделения приставки и операция подбора неоднокоренных слов с одной и той же приставкой (*забежать, захватить, зашить, залить, заговорить* и т. п.).

Однако, как показывает опыт обучения во II—III классах, операция подбора слов с одной и той же приставкой менее эффективна, чем подбор однокоренных слов с разными приставками. Объясняется это тем, что для подбора слов с одной и той же приставкой надо уже знать ее в слове. Поэтому операцию подбора слов с одной и той же приставкой уместно использовать как доказательство того, что приставка выделена правильно.

В целях распознавания в слове суффикса эффективнее всего использовать сравнение двух слов: производного и производящего (например: *пионер — пионер-ск-ий, стол — стол-ик, школа — школьник*). Но эта операция трудна для учащихся начальных классов, не изучающих способы словообразования. Поэтому на первых этапах изучения состава слова выделение суффикса проводится под руководством учителя. Для самостоятельного анализа слово дается после того, как подобная модель словообразования уже встречалась в практике учащихся (например, учащиеся наблюдали, как от имен существительных с помощью суффикса *-ск-* образовались имена прилагательные; после этого имена прилагательные с данным суффиксом предлагаются для самостоятельного разбора). Учащиеся опираются на функцию суффикса, который служит для образования слов и тем самым отличается от окончания, с помощью которого изменяется форма слова.

Указанные операции выполняются в определенной последовательности. Программа действия составляется коллективно, что способствует ее сознательному применению. Разбор начинается с выяснения, какой частью речи является слово. Приводим возможный вариант памятки, которой пользуются учащиеся в процессе разбора слов по составу:

«1. Узнаю, на какой вопрос отвечает слово и что оно обозначает (какой частью речи является).

2. Найду в слове окончание. Для этого изменяю слово по числам или по вопросам (по падежам).

3. Найду в слове корень. Для этого подберу родственные слова с разными приставками и без приставки. Сравню слова и найду общую часть. Это и будет корень.

4. Найду приставку. Для этого сравню однокоренные слова с разными приставками и без приставки. Часть, которая стоит перед корнем, — приставка.

5. Найду суффикс. Эта часть стоит после корня и служит для образования слова.

Пример устного полного разбора по составу имени прилагательного учеником III класса в конце учебного года:

«1. Узнаю, какая это часть речи. Слово *октябрятский* отвечает на вопрос какой?, обозначает признак предмета. Это имя прилагательное.

2. Найду в слове окончание. Для этого изменю слово по родам: *октябрятский, октябрятское, октябрятская*. Изменяется часть *-ий*. Это окончание. (Обводит рамочкой *-ий*.)

3. Найду корень. Для этого подбираю однокоренные слова: *октябрята, октябрь, октябренок*. Сравниваю. Общая часть *октябр-*. Это корень. (Обозначает значком \wedge ~ \)

4. Приставки в слове нет.

5. Нахожу суффикс. Слово *октябрятский* образовалось от слова *октябрята* с помощью суффикса *-ск-*. (Обозначает значком Л.) Слово *октябрята* образовалось от слова *октябрь* с помощью суффикса *-ат-*. (Обозначает суффикс.) В слове *октябрятский* два суффикса: *-ат-*, *-ск-*».

Пример устного разбора по составу имени существительного учащимся IV класса:

«1. *Поездка* — имя существительное.

2. Нахожу окончание. Изменяю слово по падежам: *поездки, поездкой*. Окончание *-а*. (Обводит рамочкой.)

3. Нахожу корень. Подбираю однокоренные слова с приставками и без приставок: *поезд, переезд, выезд, заезд, ездить*. Общая часть *-езд-*. Это корень. (Обозначает значком V)

4. Нахожу приставку. Сравниваю однокоренные слова: *ездить, поездить, переезд, выезд*. *По-* стоит перед корнем *-езд-*. Это приставка. (Обозначает знаком —.)

5. Нахожу суффикс. Слово *поездка* образовалось от слова *поездить* с помощью суффикса *-к-»*.

Пример устного разбора глагола учащимся III класса:

«1. *Прочитала*. Что сделала? Глагол. Стоит в прошедшем времени, в единственном числе, в женском роде.

2. Нахожу окончание. Изменяю глагол по числам: *прочитала, прочитали*. Окончание *-а*.

3. Нахожу корень. Подбираю однокоренные слова с приставками и без приставок: *читать, перечитать, зачитать, читка*. Общая часть *-чит-*. Это корень.

4. Нахожу суффикс: *-а* — суффикс глагольный, *-л* — суффикс прошедшего времени».

При разборе возвратных глаголов выделяется суффикс *-ся*. При разборе глаголов неопределенной формы *-ть* выделяется как окончание. Такой подход принят в V—VIII классах, хотя вопрос о том, чем является *-ть* (суффиксом или окончанием), в лингвистической литературе остается дискуссионным.

Разбор слов по составу может использоваться в качестве самостоятельного упражнения, но он более эффективен в сочетании с другими видами. Морфемный анализ слова — важное средство, спо-

¹ Мы специально взяли слово с двумя суффиксами, чтобы показать сложный вариант разбора. В начальных классах только в случае необходимости (например, затрудняет написание слова, его лексическое значение) учитель предлагает для разбора слова с двумя суффиксами.

собствующее пониманию учащимися лексического значения слова, правильности написания морфем. Он применяется на уроке в целях раскрытия лексического значения мотивированных слов: *памятник, теплица, парник, подорожник, подснежник, подарок, пограничник, содружество, собеседник, побелка, поливка* и т. п. У учащихся III и IV классов необходимо вырабатывать потребность, прежде чем написать слово, требующее проверки, выяснить, из каких частей оно состоит, поскольку каждая морфема имеет свои правила проверки.

В начальных классах школы наряду с грамматическим (морфологическим и синтаксическим) и морфемным разборами находит применение и звуко-буквенный разбор, который ставит своей задачей выяснение последовательности звуков в слове, их характерных особенностей и установление соответствия между звуками и буквами. Применение фонетического (звукового) разбора в полном значении этого слова в начальных классах ограничено¹.

Порядок проведения звуко-буквенного разбора в начальных классах:

1. Сколько в слове слогов, какой (по счету) слог ударный?
2. Сколько в слове звуков и сколько букв? (Если букв больше — почему?)
3. Сколько гласных звуков? Сколько согласных?
4. Охарактеризуйте каждый звук. Какой буквой обозначается звук на письме?

Пример разбора слова *морковь*:

1. В слове два слога. Второй слог — ударный.
2. Шесть звуков, семь букв. Мягкий знак звука не обозначает.
3. В слове два гласных звука и четыре согласных:
[м] — согласный, звонкий, твердый, обозначен буквой *эм*;
[а] — гласный звук, обозначен буквой *о*;
[р] — согласный, звонкий, твердый, обозначен буквой *эр*;
[к] — согласный, глухой, твердый, обозначен буквой *ка*;
[о] — гласный звук, обозначен буквой *о*;
[ʁ] — согласный, глухой, мягкий, обозначен буквами *вэ* и *ь*.

Частичный звуко-буквенный анализ широко используется при обосновании написания слов. (Например: в слове *шина* в первом слоге произносится согласный твердый звук [ш] и гласный звук [ы], они обозначаются буквами *ша, и*, так как после буквы *ша* не пишется буква *ы*. В слове *сдал* слышится звук [з], обозначается он буквой *эс*, потому что *с* — приставка, и т. п.) Частичный звуко-буквенный анализ необходим и в целях орфоэпически верного произношения слов: *что* — [шт]о, *конечно* — *коне* [шн]о, *у красного знамени* — *у краен* [ова] *знамени* и др.

См.: Программа средней общеобразовательной школы. Нач. классы (I—IV). — М., 1986, — С. 38.

При проведении звуко-буквенного разбора учитель внимательно следит за правильным произношением звуков и названием букв.

Вопросы и задания

1. Что такое грамматическое понятие? В чем его специфика по сравнению с лингвистическими понятиями?

2. Опираясь на программу, составьте таблицу словообразовательных и грамматических понятий, над формированием которых вы будете работать во II—IV классах. Какие существенные признаки этих понятий будут изучать школьники?

3. Какие трудности встречаются младшие школьники при овладении лингвистическими понятиями и чем они обусловлены? Приведите примеры из школьной практики.

4. Составьте схему, на которой укажите этапы формирования лингвистических понятий. Каково содержание и цели работы на каждом этапе?

5. Как учебник обеспечивает активизацию познавательной деятельности учащихся в процессе изучения грамматического понятия? Проанализируйте одну из тем учебника. Как организовать работу с учебником на разных этапах изучения грамматического материала? Приведите конкретные примеры.

6. Составьте фрагмент урока, на котором учащиеся изучают новое грамматическое или словообразовательное понятие. (Например: «Имя прилагательное. Общее понятие» — III класс, «Приставки» — III класс.)

7. Приведите примеры разноуровневого владения школьниками грамматическими понятиями.

8. Какие условия способствуют более эффективному формированию грамматических понятий? Приведите примеры использования наглядности.

9. Найдите в учебниках грамматические, лексические и словообразовательные упражнения. Составьте свои упражнения разных видов.

10. Как обеспечивается системность знаний в процессе обучения русскому языку?

Методика изучения морфемного состава слова в начальных классах

Значение и задачи работы по изучению морфемного состава слова

В практике речевого общения широко известен следующий факт: как взрослые, так и школьники смысл неизвестного слова часто стремятся раскрыть на основе членения его на морфемы и установления семантической связи с известным однокоренным словом. «Тенденция самостоятельно раскрывать значения неизвестных слов, — пишет А. Н. Гвоздев, — путем расчленения их на морфологические части является очень мощной и постоянно действующей... С ее помощью легко усваиваются многие слова литературного языка во время обучения в школе»¹.

Членение слова на морфемы в целях установления его лексического значения имеет свое теоретическое обоснование в самой науке о языке.

Морфемам, как установлено многочисленными лингвистическими исследованиями, свойственно семантико-словообразовательное и

¹ Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык: В 2 ч. — М., 1958. — Ч. 1. — С. 110.

грамматическое значение. Лексическое значение слова «создается» путем взаимодействия и слияний в единое целое значений, присущих отдельным морфемам, составляющим данное слово.

Поскольку слияние морфем представляет собой не механическое соединение, а взаимодействие и, кроме того, многие префиксы, корни и суффиксы многозначны, то только по морфемному составу трудно (а иногда и невозможно) определить лексическое значение слова. Тем не менее лексическое значение многих мотивированных слов определяется его морфемным составом (например, *последователь, разведчик, сотрудник, прибрежный, прилуниться* и т. д.). Особая роль принадлежит корню как смысловому ядру, создающему семантическую общность однокоренных слов.

Указанная особенность языка является одной из причин, обуславливающих возможность использования членения слова на морфемы в целях выяснения его смысла.

Этой возможностью учащиеся начинают осознанно пользоваться по мере усвоения морфемного состава слов и их образования. Лексическое значение многих производных слов осознается учащимися, когда им «открываются» тайны той связи, на которой основано семантическое родство слов.

Итак, значение работы над морфемным составом слов состоит, во-первых, в том, что школьники овладевают одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слов. Отсюда вытекает задача учителя — создать оптимальные условия для осознания детьми взаимосвязи, существующей в языке между лексическим значением слова и его морфемным составом, целенаправленно руководить на этой основе уточнением словаря учащихся.

Во-вторых, даже элементарные знания об образовании слов очень важны для понимания учащимися основного источника пополнения нашего языка новыми словами. Как представлено в трудах многих известных лингвистов (Л. А. Булаховский, В. В. Виноградов, Е. М. Галкина-Федорук, Е. А. Земская, Н. М. Шанский и др.), новые слова создаются из тех морфем, из того строительного материала, который уже существует в языке, и по тем моделям, которые исторически сложились и закрепились в системе русского словообразования. Наблюдения над образованием слов оказывают положительное влияние на формирование у учащихся активного отношения к слову, подводят к пониманию закономерностей развития языка.

В-третьих, ознакомление с основами словообразования способствует обогащению знаний школьников об окружающей их действительности. Слова опосредованно (через понятия) соотносятся с предметами, процессами, явлениями. Установление семантико-структурной связи между словами опирается на связь между соотносимыми понятиями (например, слова *граница* и *пограничник* семантически и структурно связаны, так как они являются наименованиями соотносимых между собой понятий). Фактически познание школьниками семантико-структурной соотносимости слов означает углубле-

ние их представлений о связях между предметами, процессами, имеющими место в окружающей жизни.

В-четвертых, осознание роли морфем в слове, а также семантического значения приставок и суффиксов содействует формированию у школьников точности речи. Задача учителя — максимально способствовать не только пониманию учащимися лексического значения слова, но и развитию осознанного употребления в контексте слов с определенными приставками и суффиксами.

В-пятых, изучение морфемного состава слова имеет большое значение для формирования орфографических навыков. Обусловлено это тем, что ведущим принципом русского правописания является морфологический. Формирование навыков правописания корня, приставок, суффиксов и окончаний на теоретической основе (а только такое письмо может быть сознательным) требует целенаправленного применения фонетических, словообразовательных и грамматических знаний. Поэтому одной из важных задач изучения морфемного состава слова является создание основы знаний и умений, необходимых для формирования навыков правописания морфем слова, и прежде всего корня.

Наконец, немаловажен и тот факт, что изучение морфемного состава слова включает в себе большие возможности для развития умственных способностей учащихся, в частности, для формирования у них специфических умственных умений, без которых невозможно сознательное владение словом как языковой единицей, например умения абстрагировать семантическое значение корня, приставки и суффикса от лексического значения слова, умения вычленять в слове значимые части (морфемы), умения сравнивать слова в целях установления их семантико-структурной общности или различия и т. д. Задача учителя — создать в учебном процессе такие условия, при которых усвоение знаний сочетается с формированием адекватных им умственных действий.

В настоящее время, согласно утвержденным программам для четырехлетней начальной школы, морфемный состав слова изучается во II и III классах.

Прежде чем раскрыть конкретное содержание системы, необходимо уточнить, что такое система морфемного состава слова

Под системой изучения языкового материала понимается целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определенной, научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а также формирование на этой основе практических умений (общеречевых, грамматических, словообразовательных, орфографических). Применительно к рассматриваемым языковым явлениям система определяет: а) место изучения морфемного состава слова в общей системе изучения программного материала по русскому языку; б) последовательность работы над такими понятиями, как «корень», «однокоренные слова», «приставка», «суффикс», «окончание»; в) взаимодействие между

изучением морфемного состава слова и образования слов, а также морфемного состава слова и его лексического значения; г) связь работы над формированием навыков правописания морфем с усвоением основ знаний из области словообразования и грамматики.

При построении системы в качестве ведущих выступают следующие положения: все морфемы в слове взаимосвязаны; значение каждой морфемы раскрывается только в составе слова. Исходя из этого, изучение школьниками корня, приставки, суффикса и окончания проводится не изолированно друг от друга, а во взаимодействии: вначале учащиеся знакомятся с сущностью всех морфем в их сопоставлении друг с другом, а затем изучается в отдельности каждая морфема с семантико-словообразовательной и орфографической сторон.

Выделяются четыре этапа системы:

1. Пропедевтические (предварительные, подготовительные) словообразовательные наблюдения, которые предшествуют изучению темы «Однокоренные слова» во II классе.

2. Знакомство с особенностями однокоренных слов и корня слова; наблюдения над единообразным написанием корня в однокоренных словах (II класс).

3. Изучение специфики и роли в языке корня, приставок, суффиксов, окончания; ознакомление с сущностью морфологического принципа правописания; формирование навыка правописания корня и приставки (III класс).

4. Углубление знаний о морфемном составе слова и элементах словообразования в связи с изучением имени существительного, имени прилагательного и глагола; формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глагола (IV класс).

На всех этапах предусматривается систематическая работа над лексическим значением слов, точностью их употребления в речи и написанием.

Указанная система изучения морфемного состава слова учитывает не только лингвистические особенности изучаемого материала, возрастные возможности младших школьников, но и такие дидактические принципы, как сознательность, преемственность и перспективность обучения. От ознакомления с особенностями однокоренных слов, корня и других значимых частей слова учащиеся переходят к изучению каждой морфемы в отдельности, и наконец в процессе изучения частей речи несколько углубляются знания о составе слова, поскольку они (знания) вступают в новые, сложные связи и отношения.

Рассмотрим содержание и методику работы на каждом из этапов системы.

Пропедевтика изучения словообразования (II класс). Задача пропедевтической работы состоит в подготовке учащихся к пониманию семантической (смысловой) и структурной

соотносимости, которая существует в языке между однокоренными словами. Такая задача обусловлена, во-первых, тем, что понимание семантико-структурной соотносимости слов по своей лингвистической сущности является основой усвоения особенностей однокоренных слов и образования слов в русском языке. Действительно, производное и производящее слова связаны между собой в смысловом и структурном отношениях (например: *море — моряк, пристроить — пристройка* и т. п.). Семантико-структурные связи, хотя и несколько иного плана, устанавливаются и между однокоренными словами (например: *ходить, походка, выход*).

Во-вторых, указанная задача продиктована трудностями, с которыми сталкиваются младшие школьники при изучении однокоренных слов и морфем. Трудность представляет для них понимание семантической общности однокоренных слов, что связано с умением абстрагировать смысловое значение корня от лексического значения каждого из слов, составляющих группу однокоренных. Аналогично и при усвоении функции корня, приставки или суффикса наиболее сложным для учащихся является установление сходства и различия однокоренных слов как в семантическом плане, так и в структурном.

Поэтому специальному изучению морфемного состава слов предпосылаются наблюдения над «родством» слов со стороны их смысла и состава.

Важно подчеркнуть, что предварительные наблюдения не являются самоцелью отдельных уроков, они органически включаются в содержание изучаемого материала, и потребность проведения этих наблюдений определяется часто необходимостью раскрыть лексическое значение слова, объяснить его написание.

Так, например, когда второклассники начинают работу по учебнику «Русский язык», возникает необходимость выяснить смысл слова *учебник*. Учитель предлагает учащимся подумать над вопросом: «Какую книгу называют учебником?» В процессе беседы учитель записывает на доске слова: *учить, учеба, учебная (книга), учебник*, общую часть *уч-* выделяет цветным мелом и обращает внимание учащихся на то, что именно эта одинаковая, общая часть создает родство слов как по смыслу, так и по составу.

Поиски ответа на вопрос: «Почему тот или иной предмет так назван?» — являются, как показали специальные наблюдения, наиболее доступной и интересной для второклассников формой подготовки к пониманию соотносимости однокоренных слов. Ответ на данный вопрос по своей сути тесно связан с вопросами: «Почему слова являются родственными? Как от одного слова образовалось другое?»

В русском языке многие слова представляют собой мотивированные названия предметов. Поэтому от выяснения с учащимися, почему предмет так назван, можно постепенно перейти к выяснению соотносимости в языке одного слова с другим. Например, почему маленький домик, который вывешивают для скворцов, люди назвали

скворечником (скворец — скворечник), а строению для содержания голубей дали название голубятня (голубь — голубятня).

Почему приспособление, в которое насыпают корм, назвали кормушкой (корм — кормушка)? Почему один дом называют деревянным, а другой — каменным? Один день летним, а другой — зимним? Одну шишку еловой, а другую — сосновой? И т. д. При выяснении мотива названия предмета или признака предмета учащиеся подводятся (как это нетрудно заметить) к установлению общности слов по смыслу и по составу. Все это подготавливает школьников к пониманию сущности образования однокоренных слов: одно слово образуется от другого на основе семантической связи между ними, которая, в свою очередь, базируется на связи между понятиями, наименованиями которых являются данные слова.

Постепенно представления учащихся о словообразовании углубляются. Это происходит главным образом за счет того, что школьники познают части слова, с помощью которых образуются новые слова. Важное значение имеет также и усвоение совокупности признаков однокоренных слов.

О з н а к о м л е н и е с о д н о к о р е н н ы м и с л о в а м и и к о р н е м (второй этап системы). Основные учебные задачи данного этапа:

приступить к формированию понятия «однокоренные слова», познакомить с особенностями корня, провести наблюдения над единообразным написанием корня в однокоренных словах, обогатить речь учащихся однокоренными словами.

Формирование понятия «однокоренные слова» связано с усвоением двух их существенных признаков: семантической общности (имеют что-то общее по смыслу) и структурной общности (наличие общего корня). Поэтому в процессе обучения нужно прежде всего создать условия для осознания учащимися совокупности указанных признаков. Практически это означает развитие у школьников умения соотносить лексическое значение однокоренных слов и их морфемный состав, выделяя общее. Например, учащиеся сравнивают слова: малина, малинник, малиновое (варенье) — и устанавливают, что их можно объединить в одну группу родственных слов, так как все три слова сходны по смыслу и имеют одинаковую, общую часть.

Как показывают исследования, на осознание учащимися сущности однокоренных слов положительное влияние оказывает выяснение того факта, что смысловая общность однокоренных слов создается общностью корня. Именно в корне заключено то общее, что «роднит» однокоренные слова, объединяет их в одну группу слов. Приставки и суффиксы вносят в смысл слова что-то свое; это создает своеобразие лексического значения каждого из однокоренных слов, отличает их друг от друга. Данный подход активизирует познавательную деятельность учащихся и, кроме того, позволяет сразу привлечь внимание детей к определенным признакам слов, на которых базируется их общность. Например, учитель показывает рисунок,

на котором изображен трактор. Ставится вопрос: «Как называют человека, который управляет трактором?» Следует запись: трактор — тракторист. Подобные наблюдения с использованием сопоставимых понятий позволяют создать конкретный словесный материал, в процессе анализа которого делается вывод об особенностях однокоренных слов. Вначале на основе сравнения слов по смыслу и составу вводится термин «родственные слова», затем сообщается о том, что общая часть родственных слов называется корнем, а родственные слова иначе называются однокоренными.

Для того чтобы развить у младших школьников умение распознавать однокоренные слова по двум их существенным признакам, проводится сопоставление однокоренных слов и синонимов (например: нужно доказать, какое из трех слов однокоренным не является: смелый, смелость, храбрость), а также противопоставление однокоренных слов и слов, имеющих корни-омонимы (например: гора — горный — горняк, но гора — гореть).

Противопоставление однокоренных слов и синонимов предупреждает ошибочную ориентировку учащихся только на семантическую близость слов. Противопоставление однокоренных слов и слов, имеющих корни-омонимы, позволяет предупредить ошибку, связанную с ориентировкой только на структурную общность.

Как известно, в нашем языке в качестве однокоренных слов выступают слова разных частей речи. Каждой части речи свойственны специфические черты словообразования. На начальном этапе изучения однокоренных слов внимание школьников направляется лишь на сам факт наличия в языке однокоренных слов, обозначающих предмет, действие предмета, признак предмета. В этих целях особенно результативно использовать анализ текстов с однокоренными словами разных частей речи, а также проводить подбор однокоренных слов, отвечающих на вопросы кто? что? какой? что делать? При этом обязательным является сравнение слов по смыслу и составу. Очень важно, чтобы учащиеся, доказывая, почему те или иные слова являются однокоренными, называли два их существенных признака, например: «Слова записка и писать — однокоренные, так как у них общий корень пис-; слова сходны по смыслу».

Изучение однокоренных слов включает наблюдения над единообразным написанием в них корня¹ (см. учебник для II класса). Эти наблюдения создают основу для сознательного написания проверяемых безударных гласных, парных звонких и глухих согласных корня.

Не меньшее значение имеют знания о единообразном написании корня в однокоренных словах и для формирования навыка правописания слов с непроверяемыми безударными гласными в корне

¹ Правописание корней с чередующимися гласными в начальных классах, как известно, не изучается.

слова. Поэтому при ознакомлении учащихся с написанием слов, которые пишутся в соответствии с традиционным принципом (имеются в виду слова, предусмотренные программой), важно научить правильно писать не только то слово, которое дано в словарице, но и всю группу родственных слов: *мороз, заморозки, морозить* и др.

Методика изучения специфики и роли в языке корня, приставки, суффикса и окончания (третий этап системы, III класс). На третьем этапе системы изучения морфемного состава слова решаются следующие учебные задачи:

формирование понятий «корень», «приставка», «суффикс», «окончание»,

развитие представлений о взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом,

формирование навыка правописания проверяемых безударных гласных, парных глухих и звонких согласных корня, а также навыка слитного и графически верного написания приставок,

развитие умения осознанно употреблять в речи слова с приставками и суффиксами.

Третий этап является центральным в системе изучения основ словообразования. На него приходится наибольшее количество уроков (около 80 часов)¹.

Решение каждой из указанных задач находится в определенной взаимозависимости. Так, осознание учащимися связи между лексическим значением слова и его морфемным составом происходит на основе усвоения роли каждой морфемы в слове. Навык правописания проверяемых безударных гласных корня формируется только при условии владения школьниками некоторыми словообразовательными умениями, в частности умением анализировать морфемный состав слова, подбирать однокоренные слова. В тесной связи со всеми задачами находится такая из них, как развитие точного и осознанного употребления слов в речи с учетом их морфемного состава (например: *белый, беловатый; строить, достроить, перестроить; пуховый, пушистый; жёсткий, жестокий* и т. д.).

Тем не менее каждая из задач специфична, и это необходимо учитывать при выборе методических путей для ее реализации.

Формирование понятий, как известно, основано на усвоении их существенных признаков.

1. Особенности изучения корня. При формировании понятия «корень» младшие школьники ориентируются на два признака корня, которые в обобщенном виде можно представить в следующей формулировке: «Корень — главная часть слова, которая является общей для всех однокоренных слов. В корне заключается общий смысл всех однокоренных слов».

Основное положение, определяющее методику работы над корнем — это раскрытие, с одной стороны, роли корня как ядра лексического значения слова, с другой — усвоение корня как общей части родственных слов, в которой заключена общность семантики этих слов.

Проведенное нами исследование показало, насколько важно, чтобы учащиеся при анализе однокоренных слов научились объяснять, какая часть слова делает эти слова сходными по смыслу (при этом выделяется корень) и какая часть или какие части делают их разными по смыслу (при этом выделяется приставка или суффикс).

Правильное решение указанного задания фактически означает понимание (хотя и элементарное) роли корня, приставки и суффикса в «создании» лексического значения слов, а также понимание корня как части, на которой основано «родство» слов.

Работа над корнем не ограничивается двумя-тремя уроками, специально отведенными на эту тему. Наблюдения над корнем органически входят в содержание уроков, которые отводятся на изучение всех других морфем. Позднее словообразовательные упражнения включаются в изучение частей речи (см. учебники для III и IV классов).

2. Изучение словообразовательной роли приставок и их семантического значения. Существенными признаками приставки являются: а) ее словообразовательная функция (реже — формообразующая); б) место по отношению к корню (всегда стоит перед корнем); в) приставки чаще всего образуют новое слово того же лексико-грамматического разряда, что и производящее, так как присоединяются к уже грамматически оформленному слову (*прыгнуть — выпрыгнуть, перепрыгнуть* и т. д.).

В начальных классах учащиеся изучают два первых признака и усваивают следующее определение: «Приставка — часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов».

Исследования и школьная практика убеждают в том, что усвоение младшими школьниками словообразовательной роли приставок происходит наиболее успешно при условии раскрытия их семантического значения.

С семантической ролью приставок удобнее всего познакомить учащихся на примере глаголов, поскольку для глаголов префиксальный способ образования является наиболее типичным. Приставочные глаголы образуются от бесприставочных. Это обстоятельство имеет большое дидактическое значение, т. е. имеется возможность сравнения однокоренных глаголов без приставки и с приставкой и таким образом создаются условия, в которых семантическая роль приставки выступает особенно отчетливо (например: *везти, но вывезти* (за город), *перевезти* (с одного берега на другой) и т. д.).

Для ознакомления с семантикой приставок можно использовать и отглагольные существительные (хотя их употребление в детской

¹ На пропедевтический и четвертый этапы специальные уроки, как уже отмечалось, не отводятся.

речи ограничено), например: *вход, выход, переход; вылет, прилёт, перелёт; записка, переписка* и др.

При выяснении значений приставок учитывается то обстоятельство, что семантика приставки особенно отчетливо проявляется в условиях предложного управления, когда в значении приставки и предлога много общего. Например, в словосочетании *вбежал в комнату* и приставка и предлог указывают направление движения внутрь чего-либо, в словосочетании *отплыть от берега* приставка и предлог имеют значение удаления, в словосочетании *подъехать к дому* приставка и предлог указывают на приближение к объекту и т. д.

Поскольку семантика приставки взаимосвязана с лексическим значением слова, которое управляется данным приставочным глаголом, целесообразно для выяснения роли приставок использовать словосочетания или предложения.

Известно, что приставки имеют не одно, а несколько значений. Кроме того, есть в русском языке приставки с синонимичным значением. Поэтому для ознакомления с семантикой и словообразовательной ролью приставок учитель отбирает приставки, которые имеют четко выраженное значение и наиболее употребительны в детской речи.

В начальных классах не ставится задача специального изучения смыслового значения приставок, а тем более систематизации и обобщения знаний о многообразном значении приставок. Наблюдение над семантикой приставок — это не самоцель, а средство, с помощью которого формируются понятия о приставке как морфеме и развивается умение осознанно употреблять слова с приставками. Усвоение словообразовательной роли приставок связано с пониманием их смыслового значения. Основным в осознании словообразовательной роли приставки является знание того, что приставка не механически присоединяется к слову, а «включает» в его лексическое значение свой смысловой оттенок и вследствие этого создается новое слово.

Для осознания учащимися словообразовательной роли приставок в единстве с их смысловым значением результативными являются следующие группы упражнений.

Первая группа упражнений включает задания, основанные на сравнении однокоренных слов, семантическое различие между которыми обусловлено разными приставками. Пример такого задания: «От слов *ходить, летать* образуйте слова с приставками *в-, вы-, у-, при-*. Сравните слова по смыслу и по составу. Какая часть слова делает их противоположными по смыслу? Составьте с данными словами три предложения».

Упражнения данной группы нацелены на развитие умения абстрагировать смысловое значение приставки от значения, которое заключено в корне.

Вторая группа упражнений характеризуется сравнением одной и той же приставки в разных словах или сравнением приставок, имеющих близкое значение. Цель упражнений — элементарное обоб-

щение знаний о семантике приставок. Например, учащимся предлагается сравнить слова *занять, заиграть, зацвести, зазеленеть* по смыслу (обозначают начало действия) и ответить, какая часть слова указывает на начало действия.

Третью группу составляют лексико-грамматический и лексико-стилистический анализ текста. Упражнения способствуют развитию точного и осознанного употребления в речи слов с приставками.

Например, перед письмом по памяти стихотворения Т. Белозерова «Лебедь» (IV класс) проводится лексический анализ текста: выясняется значение слова *озимь*, употребление в переносном значении глагола *дремлет*, целесообразность употребления глагола *подморозило* (ср. *подморозило* и *заморозило*).

Наряду с наблюдениями над семантикой и словообразовательной ролью приставок, проводится также работа и над формированием навыка слитного и графически правильного написания приставок. В начальных классах, как известно, отрабатывается написание таких приставок, которые пишутся всегда одинаково, независимо от произношения (*о-, об-, от-, ото-, по-, до-, с-, за-, на-, над-, под-, в-, во-, пере-*). Чтобы создать учащимся условия для лучшего запоминания графического образа приставок, целесообразно проводить их классификацию (приставки с буквой *о*, приставки с буквой *а* и т. д.). Проводится специальная работа над сопоставлением и противопоставлением предлогов и приставок.

Необходимо подчеркнуть, что формирование навыка правописания приставок сочетается с углублением знаний о приставке как морфеме слова, с развитием умения осознанно и точно употреблять в речи слова с приставками. Последнее, в частности, связано с другими словами в предложении. Поэтому необходимым является использование упражнений разных видов, начиная со списывания, диктантов и кончая творческими работами.

3. Методика работы над усвоением функции суффиксов. Основная задача изучения данной морфемы — познакомить учащихся с ролью суффиксов в слове и на этой основе развивать у школьников умение осознанно использовать слова с суффиксами в своей речи. Важно приблизить учащихся к пониманию того, что с помощью суффикса можно образовать слово с новым лексическим значением (имеются в виду словообразовательные суффиксы), а также придать слову тот или иной смысловой оттенок: указать на размер предмета, меру качества предмета, свое отношение к предмету (имеются в виду суффиксы оценки).

В начальных классах не ставится задача формирования навыков правописания суффиксов, учащиеся знакомятся с написанием наиболее употребительных в детской речи суффиксов, которые имеют постоянное графическое начертание (*-очк-, -ечк-, -евн-, -овн-, -еньк-, -оньк-, -ость* и т. д.) и не требуют знания правил.

Работа над усвоением функции суффикса в слове сочетается с выяснением семантики некоторых суффиксов и с установлением грамматических признаков производного слова (например, какой

частью речи оно является). Это обусловлено положениями как дидактического, так и лингвистического характера: выяснение семантики суффикса способствует осознанию учащимися его словообразовательной роли, так как внимание фиксируется на том, что именно с помощью суффикса образовалось слово с новым лексическим значением (например: *читать* — *читатель*; *подарить* — *подарок*, *море* — *морской* и т. д.). Как показывает исследование, определение, какой частью речи является образованное слово, какого оно рода (последнее особенно важно для имен существительных) углубляет представление учащихся о том, что с помощью суффиксов можно образовать слова разных частей речи.

Положительное влияние на усвоение существенных признаков суффиксов оказывают следующие условия: абстрагирование смыслового оттенка, который вносит суффикс в лексическое значение слова, опора на жизненные наблюдения учащихся в целях раскрытия семантики суффикса и его словообразовательной роли, применение наглядности. Например, чтобы познакомить учащихся со словообразовательной ролью суффиксов, учитель широко привлекает суффиксы, с помощью которых образуются слова — названия различного рода предметов (*чайник*, *сахарница*), а также слова, обозначающие людей по их занятиям (*моторист*, *столяр*), и т. д. Учащиеся сравнивают между собой однокоренные слова и устанавливают между ними сходство или различие по составу и по лексическому значению. На основе результатов сравнения делается вывод о том, что смысловое различие между данными словами передается с помощью суффикса, что именно с помощью суффикса от одного слова образовалось другое (например: *будить* — *будильник*, *холодить* — *холодильник*, *греть* — *грелка*, *дружина* — *дружинник* и т. д.).

Аналогично при знакомстве со значением уменьшительно-ласкательных и увеличительных суффиксов учитель опирается на конкретные представления учащихся и переходит от сравнения объектов действительности к сравнению слов как названий этих объектов. В частности, при наблюдении над суффиксами *-ок*, *-ик*, *-к*, *-ищ-* производится сравнение между собой предметов или их отдельных частей по размеру (можно сравнивать, например, высокую гору и горку, дуб и дубок, ус кита и ус кошки, клюв самой маленькой птички королька и клюв орла, лапу медведя и лапу белки и т. д.). При этом подчеркивалось, что в разговорной речи с помощью суффикса можно указать на размер предмета: *усик* — *ушище*, *клювик* — *клювище*, *лапка* — *лапища*.

На основе сравнения листов бумаги, имеющих розовый и розоватый оттенок, желтый и желтоватый, серый и сероватый, учитель подводит школьников к пониманию того, что с помощью суффиксов можно передать и разную степень качества предмета.

Так на основе наблюдений над конкретными предметами или их свойствами выясняется лексическое значение слова, а затем

уже путем сравнения смысла двух однокоренных слов, которые в структурном отношении отличаются только суффиксами, проводится абстрагирование семантического значения суффикса и выяснение его роли в нашем языке как определенной морфемы.

Осознанию учащимися роли суффикса способствует также сопоставление суффикса с приставкой и окончанием.

Суффикс сравнивается с приставкой в целях установления сходства по их словообразовательной роли и различия с учетом того места, которое они занимают в слове. Особенно эффективным оказывается сравнение тогда, когда оно проводится в процессе выполнения словообразовательных упражнений и, таким образом, роль приставки и суффикса выступает наиболее наглядно (например:

[з]ать — *подсказать* — *подсказка*, *возить* — *перевозить* — *перевозка* и т. п.).

Суффиксы сравниваются с окончанием для того, чтобы предотвратить их отождествление в сознании учащихся. Сравнение проводится на основе выяснения словообразовательной роли суффикса и формообразующей роли окончания. При этом большое значение имеет варьирование учебного материала, используемого для ознакомления с суффиксами. Варьирование происходит с учетом одного из несущественных признаков суффикса, а именно: суффикс может стоять перед нулевым окончанием (*дубок*, *домик*) и перед материально выраженным окончанием (*ягодка*, *сосновый*). В первом случае, как правило, часть учащихся и допускает отождествление суффикса и окончания.

4. Особенности изучения окончания. Методика работы над каждой из морфем имеет свои особенности, поскольку их лингвистическая сущность специфична. Особым своеобразием, по сравнению с приставкой и суффиксом, отличается окончание, для которого ведущей является грамматическая функция.

Трудность усвоения окончания младшими школьниками обусловлена тем, что окончание является внешним средством выражения грамматических значений слов. Не зная грамматических значений слова, учащиеся, естественно, не могут осознать и функции окончания.

Кроме того, для окончания характерна полифункциональность, поскольку окончание в слове одновременно выражает несколько значений (например, окончание *-ый* в словосочетании *смелый человек* является выразителем форм мужского рода, единственного числа, именительного падежа).

С учетом указанных особенностей окончания и возрастных возможностей младших школьников стало традиционным начинать изучение окончания с раскрытия двух его признаков: окончание — изменяемая часть слова и служит для связи слов в предложении. По мере знакомства учащихся с категориями числа и рода существительных и имен прилагательных, а также категорий падежа имен

существительных происходит постепенное углубление знаний об окончании.

Первоначальное представление об окончании как изменяемой части слова, с помощью которой устанавливается связь слов в предложении, складывается у учащихся при выполнении упражнений, включающих задания, направленные на изменение формы слова в зависимости от сочетания его с другими словами в предложении. Например, требуется в соответствии со смыслом предложения изменить слово так, чтобы оно оказалось связанным с другим словом: *Лагерь «Артек» раскинулся на (берег) Черного моря. В (лагерь) отдыхают дети из разных стран.* Под руководством учителя школьники ищут ответ на вопросы: «Почему пришлось изменить окончание в слове? Что благодаря этому достигается?»

Осознание учащимися синтаксической функции окончания происходит на основе (а точнее, в процессе) усвоения связи слов в предложении и словосочетании. И хотя знания младших школьников о связи слов носят элементарный характер, они подводятся к пониманию того, что смысловая и грамматическая зависимость слов в словосочетании выражается окончанием (в предложении словосочетаниях этой цели служат еще и предлоги). Об осознании учащимися синтаксической роли окончания можно судить по умению выделить из предложения слова, связанные по смыслу и грамматически, и по умению объяснить, с помощью чего устанавливается связь (с помощью окончания или окончания и предлога). Указанный уровень объяснения становится доступным большинству учащихся IV класса после того, как они изучат склонение имен существительных и имен прилагательных.

Своеобразие окончания по сравнению с другими морфемами результативнее усваивается учащимися в процессе выполнения заданий, в которых проявляется функция каждой морфемы. Например, учащиеся выполняют задания, требующие использовать однокоренные слова. При этом выясняется, какие морфемы используются для образования слов, как изменяется лексическое значение слова в зависимости от приставки и суффикса. Наряду с указанным заданием предлагается изменить слова так, чтобы они были употреблены не в единственном, а во множественном числе, и установить, какая часть слова при этом изменяется, изменяется ли смысл слова при изменении окончания. В условиях сопоставления, с одной стороны, приставок и суффиксов, с другой стороны, окончаний наглядно выступает формообразующая роль окончания¹.

Работа над составом слова в процессе изучения частей речи (четвертый этап системы, IV класс). Цель четвертого этапа — углубление знаний о словообразовательной роли приставок и суффиксов, формообразующей роли окончаний; а также подго-

тонка учащихся к пониманию особенностей образования имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

В русском языке каждой части речи свойственны определенные словообразовательные особенности, т. е. существует взаимосвязь между морфемным составом слова и его принадлежностью к той или иной части речи. При этом морфемная структура слова, специфика его образования выступают в единстве с лексическим значением слова и комплексом грамматических признаков.

В процессе изучения частей речи учитель подводит учащихся к пониманию основ словообразования: в языке существует вполне определенная связь в образовании одной части речи от другой или той же самой части речи с помощью приставки или суффикса. Так, приставочные глаголы чаще всего образуются от бесприставочных глаголов (например: *летать — вылетать, красить — перекрасить*). Многие существительные образуются от глаголов (*водить — водитель, покупать — покупатель*) или от существительных (*лед — льдина, море — моряк*).

Для имен прилагательных в качестве основного источника образования выступают имена существительные; прилагательные в этом случае образуются суффиксальным способом (*весна — весенний, гора — горный, друг — дружеский*).

При изучении словообразования основная трудность для учащихся не только начальных, но и старших классов заключается в том, чтобы правильно определить производящее слово. Учитывая, с одной стороны, данную трудность и, с другой — важность понимания учащимися способа образования слова для раскрытия его лексического значения, целесообразно в процессе изучения частей речи проводить такие упражнения, которые готовят учащихся к осознанию связи производящего и производного слов. Содержание упражнений и характер заданий направляют детей на установление, во-первых, от какого слова образовалось данное и, во-вторых, при помощи каких морфем. Естественно, что младшим школьникам, еще не знакомым с закономерностями словообразования, трудно определить производящее слово. Поэтому производящее слово называет учитель или оно дано в упражнении. Учитель может указать и значение производного слова, а ученик должен выбрать необходимую морфему, которая позволит образовать слово с заданным значением. Например, учитель называет слово *защита* и предлагает образовать однокоренное имя существительное, обозначающее человека, который выступает в защиту кого-либо или чего-либо (*защитник*). Возможен и второй вариант: в упражнении указано производящее слово и морфема, которую нужно использовать. Задача ученика — правильно образовать слово, объяснить его лексическое значение. Например, от слова *читать* при помощи суффикса *-тель* предлагается образовать новое слово, объяснить его смысл, указать часть речи (*читатель*).

И в первом и во втором варианте обязательным является морфемный анализ слова, распознавание, какой частью речи является

производящее и производные слова. Учитель фиксирует внимание учащихся на том, от какой части речи образовалось слово, при помощи какой морфемы, какое лексическое значение имеет образованное слово, какой частью речи оно является.

Какие же виды упражнений наиболее эффективны?

1. Лексико-словообразовательный анализ текста, в котором есть однокоренные слова. Например, для анализа предлагается учащимся следующий текст:

Аллея памяти.

Школьники решили посадить памятную аллею. Они вырастили саженцы голубой ели. Ребята посадили их у памятника погибшим воинам.

Под руководством учителя учащиеся находят в тексте однокоренные слова, выясняют, как (с помощью какой значимой части) от одного однокоренного слова образовалось другое (*память — памятная; память — памятник; садить — посадить, сажать — саженец*), какой частью речи они являются, какое лексическое значение имеют.

2. Замена развернутого объяснения лексического значения слова подбором родственного слова.

Задание: назвать одним словом (слово должно быть однокоренным с подчеркнутым словом). Определить, какой частью речи оно является, разобрать по составу.

1. Машина, приспособленная для перевозки груза. (Грузовик.) 2. Предмет, который дарят на память. (Подарок.) 3. Человек, который управляет **краном**. (Крановщик.) 4. Сад, который принадлежит **колхозу**. (Колхозный.) 5. Вокзал, который находится на реке. (Речной.) 6. Рыба, которая живет в **море**. (Морская.)

С помощью учителя учащиеся выясняют, как (от какого слова и с помощью какой морфемы) образовались данные слова.

При этом словообразовательный анализ сочетается с морфемным.

3. Объяснение лексического значения слова.

Задание: объяснить значение слов *теплица, озимая пшеница*; как образовались эти слова, какой частью речи они являются.

1. Зимой в теплице выращивают сочные помидоры и огурцы. 2. В полях под мягким снежным покровом спит до весны озимая пшеница.

Пример объяснения учащихся (III класс): «Теплица — это теплое помещение, в котором выращивают овощи. Так называли помещение потому, что в нем всегда тепло. Слово *теплица* образовалось от слова *тепло* при помощи суффикса *-иц-*. Это имя существительное». «Озимая пшеница — это пшеница, которую сеют осенью. Она зимует в поле. Поэтому ее так и называли. Слово *озимая* образовалось от слова *озими*. Это имя прилагательное».

4. Составление предложения с однокоренными словами разных частей речи.

5. Словообразовательные задания:

От слов *дружить, ходить, косить, стрелять* образовать существительные при помощи суффикса *-б-*. Доказать, какой частью речи являются слова, которые даны и которые образованы с помощью суффикса *-б-*.

От глаголов *пилить, рубить, строить, качать, греть, солить* образовать однокоренные имена существительные. Разобрать слова по составу. Объяснить, какую часть слова использовали для образования имен существительных.

Как нетрудно заметить, сам характер задания побуждает учащихся, с одной стороны, обратить внимание на особенности образования слов, на их морфемный состав, а с другой — установить связь между морфемным составом слова и его принадлежностью к определенной части речи. В начальных классах наблюдения над особенностями образования той или иной части речи носят пропедевтический характер и результативность их во многом зависит от целенаправленности упражнений, правильного сочетания коллективной и индивидуальной работы на уроке, доступности и внутренней наглядности используемого лексического материала.

Об уровне осознания роли той или иной морфемы учитель может судить по следующим показателям:

умение выделить морфему из слова (имеются в виду слова, морфемный состав которых доступен младшим школьникам),

умение самостоятельно подобрать слово определенного морфемного состава, т. е. состоящее, например, только из корня и окончания; из приставки, корня и окончания; из приставки, корня, суффикса и окончания,

умение объяснить роль морфемы в слове,

умение правильно употребить в предложении слова с приставками и суффиксами.

Примеры вопросов и заданий, на основе выполнения которых можно судить об усвоении младшими школьниками морфемного состава слова:

I. Ответить на вопросы: 1) Какая часть в слове главная? Почему? 2) Для чего служит в слове приставка? (Доказать примером.) 3) Какая еще часть слова служит для образования новых слов? (Доказать.) 4) Для чего служат окончания слов?

II. Сравнить слова по смыслу и составу (например: *улететь* и *прилететь, выходить* и *выбегать, берёза* и *берёзка*). Слова подобраны так, что первые два слова позволяют выяснить понимание учащимися семантической роли приставки, вторые — корня, третьи — суффикса.

III. Сравнить слова (например: *школа, школьный, школьник, дошкольник*) и доказать, родственные они или нет. Ответить на вопросы: какая часть слова делает их родственными? Какая часть слова делает их разными по смыслу?

IV. Разобрать по составу слова (например: *пришкольный, городской, походный, подарок, записная, книжка*).

Подобрать слова, состоящие: 1) из корня и окончания, 2) из корня, суффикса и окончания, 3) из приставки, корня, суффикса и окончания.

V. Составить рассказ по опорным словам на указанную учителем тему.

Вопросы и задания

1. Почему в настоящее время уделяется большое внимание вопросам изучения в школе морфемного состава и способов образования слов?

2. Раскройте сущность системы изучения во II—IV классах морфемного состава слова.

3. Как вы впервые познакомите учащихся с существенными признаками однокоренных слов? Какие условия способствуют формированию данного понятия? Как они реализованы в учебниках?

4. Составьте конспект урока, целью которого является формирование понятия «окончание».

5. Как помочь учащимся усвоить роль суффикса в нашей речи? Составьте 5—6 упражнений по данной теме.

6. Дайте оценку планирования темы «Состав слова», предложенного в пособии «Обучение в 3 классе».

Методика изучения частей речи

Лингвистической основой методики изучения частей речи является учение о частях речи как разрядах слов, «объединенных общими грамматическими свойствами, отражающими общность их семантики»¹. Следовательно, внимание учителя должно быть направлено на осознание учащимися общности в языке определенных групп слов, их роли в общении людей.

Распределение слов по лексико-грамматическим разрядам (частям речи) осуществляется на основании трех признаков: а) семантического (обобщенное значение предмета, действия или состояния, качества и т. д.), б) морфологического (категории слова) и в) синтаксического (синтаксические функции слова)².

В качестве ведущего лингво-методического положения, определяющего последовательность изучения частей речи, выступает положение о целесообразности взаимосвязанного изучения в каком-либо отношении сходных языковых явлений. В начальных классах принят такой порядок изучения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, согласно которому от общего ознакомления со всеми частями речи учащиеся переходят к изучению каждой из указанных лексико-грамматических групп. Такой подход создает благоприятные условия для сравнения частей речи уже на начальном этапе их изучения и тем самым способствует более четкому выделению основных сторон формируемых грамматических понятий. Имена существительные, имена прилагательные и глагол учащиеся начальных классов осознают с пяти сторон: 1) что обозначает слово (предмет, признак предмета или действие предмета), 2) на какие вопросы отвечает, 3) как изменяется или какие имеет постоянные категории, 4) каким членом предложения является, 5) какие имеет окончания; как образуется. По указанным пяти параметрам учащиеся проводят и сопоставление изучаемых частей речи.

По мере изучения постепенно углубляются знания о грамматических признаках каждой части речи. II класс, согласно школьной программе, включает проведение классификации слов с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают.

III класс является центральным в формировании понятия «часть речи». Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков, свойственных каждой части речи: роль в языке, обобщенное лексическое значение, категория рода, числа, времени (у глаголов), функция в предложении. В IV классе углубляются знания о морфолого-синтаксической стороне каждой части речи: изменение имен существительных и имен прилагательных по падежам, глаголов по лицам. Большое место занимает формирование навыков правописания окончаний.

¹ Супрун А. Е. Части речи в русском языке.— М., 1971.— С. 4.

См.: Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов.— М., 1976.— С. 525.

В следующей таблице представлен объем знаний учащихся начальных классов о частях речи (в сопоставлении):

Имя существительное	Имя прилагательное	Глагол
1. Обозначает предмет	1. Обозначает признак предмета	1. Обозначает действие предмета
2. Отвечает на вопросы кто? что?	2. Отвечает на вопросы какой? какая? какое? какие?	2. Отвечает на вопросы что делать? что делает? и др.
3. Бывает мужского, женского или среднего рода	3. Изменяется по родам в единственном числе	3. Глаголы прошедшего времени изменяются по родам
4. Изменяется по числам	4. Изменяется по числам	4. Изменяется по числам
5. Изменяется по падежам (склоняется)	5. Изменяется по падежам (склоняется)	5. Изменяется по лицам (спрягается)
6. В предложении бывает подлежащим или второстепенным членом	6. В предложении относится к существительному и является второстепенным членом	6. В предложении является сказуемым

Умение распознавать части речи формируется у учащихся с опорой на владение совокупностью признаков. Например, чтобы узнать, какими частями речи являются слова *дружба, дружный, дружил*, ученик III класса рассуждает так: что? — *дружба*, слово обозначает предмет женского рода, это существительное; слово *дружный* отвечает на вопрос *какой?*, обозначает признак предмета, изменяется по родам: *дружный, дружная, дружное*, в предложении употребляется с существительным (*дружный класс, дружная семья, дружное звено*), это прилагательное; что делал? — *дружил*, слово обозначает действие предмета, изменяется по временам (*дружит* — настоящее время, *будет дружить* — будущее), это глагол.

Программа для начальных классов не предусматривает специального ознакомления учащихся с делением частей речи на самостоятельные и служебные, но практически учитель обращает внимание детей на признаки, по которым части речи делятся на указанные две группы. Так, учащиеся узнают, что имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение всегда являются членами предложения, а такие слова, как предлог и союз, членами предложения не бывают.

Одной из ведущих задач изучения частей речи является развитие устной и письменной речи учащихся, включая обогащение словарного запаса детей новыми именами существительными, прилагательными, глаголами, уточнение смысла слов, которыми дети пользовались ранее, и развитие умения точно употреблять слова в связной речи.

Для более успешного решения этой задачи программа рекомендует в процессе изучения частей речи проводить работу над сино-

нимами, антонимами (без терминов), познакомить учащихся с многозначностью слов, употреблением слова в прямом и переносном смысле. При этом необходимым условием является связь обучения с жизненным опытом учащихся, с тем, что они непосредственно видят вокруг себя, слышат по радио, узнают из книг.

Формируя у учащихся умение наблюдать, подмечать существенное, повышая уровень знаний школьников об окружающем мире, учитель одновременно осуществляет задачи развития их речи.

Система изучения имен существительных в начальных классах

Система работы над темой «Имя существительное» (как и над другой грамматической темой) представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий строго определенную последовательность изучения грамматических признаков и обобщенного лексического значения данной части речи, научно обоснованную взаимосвязь компонентов знаний, а также постепенное усложнение упражнений, которые имеют своей конечной целью формирование навыков точного употребления имен существительных в речи и правильное их написание.

Объем материала в каждом классе, последовательность работы над ним обусловлены особенностями имен существительных как языкового явления, задачами изучения данной части речи и возрастными возможностями младших школьников.

Задачи изучения имен существительных во II—IV классах: 1) формирование лексико-грамматического понятия «имя существительное»; 2) овладение умением различать по вопросу одушевленные и неодушевленные имена существительные (без термина); 3) формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия; 4) ознакомление с родом имен существительных, употреблением *ь* у существительных с шипящими на конце; 5) развитие умения изменять имена существительные по числам; 6) выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных (кроме существительных на *-мя, -ия, -ий, -ие*, а также существительных в творительном падеже с основой на шипящие и *ц*: *свечой, плащом, огурцом*); 7) обогащение словаря учащихся новыми именами существительными (в частности, существительными — синонимами и антонимами); 8) овладение операциями анализа, сравнения слов и обобщения.

Каждая из задач решается не изолированно, а во взаимосвязи. Однако на определенных этапах работы по теме уделяется больше внимания одной из задач. Так, например, в центре II и III классов — усвоение признаков имен существительных как части речи (что обозначают, на какие вопросы отвечают, род, изменение по числам), в IV классе основное место отводится работе над пра-

вописанием падежных окончаний. Но это не означает разрыва в работе над признаками существительных как части речи и правописанием окончаний. Напротив, работа во II и III классах над грамматическими признаками существительных создает основу теоретических знаний для сознательного формирования навыка правописания. А при формировании навыка правописания падежных окончаний в III классе постоянно углубляются знания о роде, числе и падеже существительных.

Седьмая и восьмая задачи (развитие речи и мышления учащихся) решаются в течение всех лет обучения. Весь процесс изучения грамматического материала и выработки орфографических навыков направлен на обогащение словаря учащихся, на развитие навыков связной речи и мыслительных способностей.

Имя существительное как часть речи характеризуется обобщенным лексическим значением и грамматическими признаками. Общим для лексического значения всех имен существительных является предметность. Со стороны семантики существительные очень разнообразны. Они могут обозначать конкретные предметы (книга, шкаф, стакан), живые существа (брат, жук, летчик), явления природы (гроза, ливень, буря, град, метель), события (война, революция), качества (доброта, смелость, белизна), действия (бег, ходьба, переход), состояние (сон, радость) и т. д.

Грамматические признаки имен существительных: существительные бывают мужского, женского или среднего рода, изменяются по числам и падежам, могут быть одушевленными или неодушевленными; в предложении чаще употребляются в роли подлежащего или дополнения, реже — в роли сказуемого или обстоятельства; с именем существительным в роде, числе и падеже согласуется прилагательное, в числе — глагол (глагол прошедшего времени — в роде и числе).

Семантические и грамматические признаки имен существительных довольно сложны, а потому постепенно в процессе выполнения практических заданий у учащихся накапливается конкретный материал для обобщений в дальнейшем знаний об имени существительном как части речи.

Последовательность работы по классам Подготовительный этап работы (I класс) совпадает с периодом обучения грамоте. Подготовка учащихся к осознанию понятия «имя существительное» состоит в том, что дети учатся различать предмет и слово как название этого предмета, развивается внимание к смысловому значению слова (каждое слово что-то обозначает), начинает формироваться умение классифицировать слова на группы с учетом их смысла (слова, обозначающие птиц, овощи, фрукты, обувь, одежду и т. д.). Классификация слов по смысловому значению развивает умение сравнивать слова, устанавливая что-то сходное, умение абстрагировать.

Второе полугодие II класса характеризуется специальной работой над лексическим значением имен существительных и их грам-

матическим признаком (отвечают на вопрос кто? или что?, обозначают предметы)¹. Учащиеся учатся отличать слова, отвечающие на вопрос кто?, от слов, отвечающих на вопрос что? У детей начинает формироваться умение писать с большой буквы некоторые собственные имена существительные.

В III классе углубляются и систематизируются знания учащихся о лексическом значении имен существительных, о собственных и нарицательных, об одушевленных и неодушевленных существительных²; третьеклассники знакомятся с категорией рода и числа имен существительных.

Для формирования понятия «имя существительное» важно выделить основные группы слов, которые объединяются в данную часть речи, указать признаки, характерные для всех существительных, раскрыть их роль в нашей речи. С этой целью уже на первом уроке по теме проводится систематизация слов, обозначающих предметы, выделяются группы слов, обозначающих людей, растения, животных, вещи, явления природы, события. Устанавливаются общие для всех этих слов признаки: отвечают на вопрос кто? или что?, обозначают предметы.

Своеобразием отличаются существительные, обозначающие действия и качества. По смыслу они сходны с глаголами и прилагательными (правда, существительные обозначают действия и качества без связи с предметом, т. е. действия и качества мыслятся как нечто самостоятельное). Чтобы учащиеся различали эти части речи, нужно обратить внимание детей на признаки, по которым подобные существительные отличаются от прилагательных и глаголов, в частности на вопросы и окончания. Наиболее целесообразно для этого задание, связанное с образованием однокоренных слов разных частей речи. Например, учитель пишет на доске слова: *бежит, прыгает, кричит, стучит*. Учащиеся объясняют, что эти слова отвечают на вопрос что делает? и обозначают действия предметов. Затем следует задание: назвать однокоренные слова, отвечающие на вопрос что?, и написать их вместе с вопросом (дети пишут: что? — *бег, прыжок, крик, стук*). Аналогично проводится работа со словами *добрый, жадный, скромный, хитрый, белый*, от которых учащиеся образуют однокоренные слова, отвечающие на вопрос что?: *доброта, жадность, скромность* и т. д.

Учащиеся сравнивают написанные глаголы и существительные, прилагательные и существительные, выясняют, что их можно различать по вопросам, по окончаниям.

¹ Подробно работа над существительными описана в пособии «Обучение во втором классе» (М., 1987).

² Употребление лингвистических терминов в начальных классах ограничено (см. программу).

**Ознакомление
учащихся
с родом имен
существительных**

Как отмечается в лингвистической литературе, у большинства имен существительных род определяется по окончанию. Пользоваться окончаниями для распознавания рода существительных младшим школьникам, естественно, трудно, так как в русском языке много слов с безударными окончаниями (*яблоко, полено, блюдо*); кроме того, у существительных разного рода могут быть одинаковые окончания (*рояль, тюль* — м. р.; *сирень, морковь* — ж. р.).

В школьной практике стало традицией учить распознавать род существительных путем подстановки притяжательных местоимений *мой, моя* или путем замены существительных личными местоимениями *он, она, оно*. Однако этот прием не гарантирует учащихся от ошибок. Чтобы определить род существительного с помощью местоимений, учащиеся должны в своей речи правильно употреблять местоимения (*портфель — он, мой; табель — он, мой; мебель — она, моя; туфля — она, моя; яблоко — оно, мое* и т. д.). Поэтому устные упражнения на замену существительных местоимениями целесообразно проводить уже в период обучения грамоте (особенно при составлении устных рассказов).

В III классе в процессе знакомства с родом имен существительных специальное внимание уделяется умению распознавать род имен существительных и формированию навыка правописания окончаний. Программа ставит задачу научить правильно писать родовые окончания имен существительных среднего рода (*золото, болото, блюдо, полено, солнце, сердце* и др.).

При подборе упражнений учитель учитывает четкость опоры действий учащихся на ориентиры: *он, мой, она, моя, оно, мое* (фамилия — *она, моя*, — значит, женского рода, *картофель — он, мой*, — значит, мужского рода и т. п.). Позднее надобность в подобном обосновании отпадает.

На начальном этапе работы с категорией рода имен существительных для упражнения предлагаются только слова в именительном падеже. Затем учащиеся работают с текстом; в котором существительные употреблены в косвенных падежах, в единственном и во множественном числе. Ученик называет имя существительное в начальной форме и после этого определяет род (например: *в лагере... лагерь — он, мой* — мужского рода).

При изучении рода имен существительных необходимо использовать слова, распознавание рода которых вызывает затруднения у учащихся: *табель* (м.), *мебель* (ж.), *карамель* (ж.), *вермишель* (ж.), *тюль* (м.), *фильм* (м.), *медаль* (ж.), *помидор* (м.), *туфля* (ж.), *калоша* (ж.), *прорубь* (ж.), *тополь* (м.), *морковь* (ж.). Целесообразно принести на урок толковый словарь и показать, как по словарю можно уточнить род существительных.

Специальные уроки отводятся для наблюдений над родовыми окончаниями, в частности для упражнений в написании безударных окончаний имен существительных среднего рода (*дерево,*

болото, повидло, полено, покрывало, сердце, полотенце и др.). Обращается внимание на согласование существительного и прилагательного: *тонкое болото, глубокое озеро, голубое блюдо* и т. п.

Предметом особого изучения являются существительные мужского и женского рода с основой на шипящие (*камыш, глушь* и т. д.)- Учитывая, что учащиеся уже знают о роли *ь* как показателя мягкости согласных и как разделительного знака, следует подчеркнуть отличие роли *ь* после шипящих (мягкий знак в этих словах выполняет грамматическую роль: показывает, что существительное женского рода).

Правило об употреблении *ь* после шипящих не представляет особой трудности, и учащиеся могут вывести его, сравнивая две группы слов, например: 1) *нож, грач, плащ, карандаш*; 2) *рожь, ночь, вещь, мышь*. Выяснив, чем похожи все написанные слова и по какому признаку они поделены на группы, дети делают вывод о том, у каких существительных на конце пишется *ь*. Чтобы предупредить ошибочное написание *ь* у существительных женского рода в родительном падеже (*задач, туч* и т. д.), целесообразно отметить, что *ь* пишется после шипящих у существительных женского рода, отвечающих на вопросы *кто?* и *что?*, т. е. только у существительных в именительном падеже.

**Ознакомление
с категорией
существительных**

В процессе работы над числом имен существительных в III классе у учащихся формируются умения: 1) различать слова в единственном и во множественном числе по смыслу и по окончанию; 2) образовывать от формы единственного числа форму множественного числа (и наоборот) наиболее употребительных в детской речи существительных (*город — города, ручьи — ручей*); 3) правильно употреблять существительное в речи, учитывая связь слов в предложении.

Сущность категории числа имен существительных учащиеся усваивают на основе сравнения слов, обозначающих один и несколько однородных предметов (*яблоко — яблоки, тетрадь — тетради, газета — газеты*). Например, выясняется, сколько предметов обозначает существительное *яблоко* и существительное *яблоки*. Обобщение и вывод достаточно просты: если существительное обозначает один предмет, оно употребляется в единственном числе, если два или несколько предметов, то во множественном числе.

Известно, что в русском языке не все существительные изменяются по числам. Программа начальной школы не предусматривает ознакомление с существительными, которые употребляются только в единственном или только во множественном числе. Однако учащиеся II и III классов нередко обращаются с вопросами, подобными следующему: «Как изменить слово *ножницы*, чтобы оно было в единственном числе?» Возникает необходимость сообщить детям о том, что в нашем языке есть существительные,

которые употребляются только во множественном числе: *ножницы, клещи, салазки, чернила, щипцы, ворота, очки, каникулы* и др. Если в предложении нужно указать, сколько было салазков, ножниц и других предметов, то добавляются слова *одни, двое, много (одни салазки, двое очков, много ножниц* и т. д.). Существительные, которые употребляются только во множественном числе, не имеют рода.

Можно сказать учащимся и о существительных, которые употребляются только в единственном числе: *сметана, молоко, сахар, картофель, чистота, смелость, ходьба, грусть* и др.

В процессе работы над формой числа имен существительных необходимо систематически практиковать учащихся в распознавании рода. Происходит как бы взаимодействие этих двух операций: для того чтобы определить род, нужно существительное поставить в единственном числе. Овладение таким взаимодействием составляет основу для формирования у учащихся в дальнейшем умения распознавать тип склонения имен существительных.

Наблюдения над изменением имен существительных по числам фактически представляют собой начальный этап работы над формой слова (форма единственного и форма множественного числа). Изменяя существительное по числам, т. е. изменяя окончание, учащиеся наглядно убеждаются в том, что лексическое значение слова остается прежним.

Понятие о склонении имен существительных. Методика изучения ПЛДЖСИ

Падеж — категория синтаксическая. Падеж имени существительного выражает отношение существительного к другим словам в предложении. Следовательно, усвоение падежа основано на понимании учащимися связи слов в предложении. Работу над падежами можно начинать толь-

ко после того, как учащиеся научатся выделять в предложении слова, связанные по смыслу и грамматически (словосочетания). И в дальнейшем вся работа над падежами — это работа над связью слов в предложении. Ученик должен четко знать, с каким словом в предложении связано данное имя существительное.

Первоначальные наблюдения над изменением окончаний существительных в зависимости от другого слова в предложении начинают проводиться раньше, чем учащиеся знакомятся с падежом. Фактически уже в I классе дети знакомятся с изменением формы слова. В начальных классах до изучения темы «Склонение» важно обратить внимание детей на то, что, включая слова в предложение, часто приходится изменять букву или буквы в конце слова. Изменение необходимо для того, чтобы установить связь между словами в предложении. Лексическое значение слова при этом не изменяется.

Однако во II классе дети не осознают еще формы слова, а только подводятся к этому. Элемент осознания вносит знакомство с окончанием в III классе. Наблюдая за изменением окончания

слова в зависимости от другого члена предложения, учащиеся выделяют в слове изменяемую часть и выясняют, что она служит для связи слов. Устанавливается зависимость между вопросом, на который отвечает существительное, и окончанием слова (изменяется вопрос — изменяется и окончание).

В III классе учащиеся знакомятся с изменением окончаний имен существительных по падежам (склонением), узнают наименование падежей и учатся распознавать падежи по вопросу, предлогу и по роли существительных в том или ином падеже в предложении (сравнение существительного в именительном и в винительном падежах).

Основная задача работы над именами существительными в IV классе — научить правильно использовать падежные формы существительных в речи и безошибочно писать падежные окончания.

В школьной практике наиболее традиционным является такой путь работы, согласно которому вначале учащиеся учатся писать падежные окончания существительных 1-го склонения, затем 2-го и 3-го¹.

В ходе исследования в Ленинграде подтвердилась целесообразность одновременного изучения существительных всех трех склонений в следующем порядке: 1. Именительный падеж существительных 1, 2, 3-го склонения². 2. Родительный падеж. 3. Дательный падеж. 4. Сопоставление родительного и дательного падежей. 5. Винительный падеж. 6. Сопоставление родительного и винительного падежей. 7. Творительный падеж. 8. Предложный падеж. 9. Сопоставление винительного и предложного падежей. 10. Сопоставление дательного и предложного падежей. 11. Сопоставление родительного, дательного и предложного падежей.

В соответствии с этой последовательностью вначале учащиеся познают характерные признаки одного падежа существительных всех трех склонений, а затем этот падеж сравнивается с другим падежом, в каком-либо отношении сходным с изученным ранее или противопоставленным ему. Особо выделяются при этом те признаки, которые свойственны существительному только в данном падеже. Так, например, обращается внимание на то, что вопрос *откуда?*, предлоги *от, до, из, без, у, для* являются показателями только родительного падежа. В то же время учащиеся предостерегаются от распознавания падежа только по одному признаку (например, по смысловым вопросам *где? куда?*).

Указанный порядок изучения падежей создает условия для дифференциации сходных и отличительных признаков таких падежей, которые трудно распознаются учащимися (родительного, дательного и предложного, родительного и винительного и т. п.)³.

¹ Данный вариант представлен в учебнике «Русский язык» для III класса Л. Закожурниковой, В. А. Кустаревой, Н. С. Рождественского.

И в дальнейшем имеются в виду существительные 1, 2, 3-го склонения, •озтому тип склонения не указан.

Конкретные пути реализации указанного подхода нашли применение в учебнике русского языка для IV класса Т. Г. Рамзаевой.

Система работы над именами существительными в IV классе условно делится на четыре ступени.

Первая ступень¹. Уточнение знаний о склонении как изменении окончаний имен существительных по вопросам в зависимости от связи слов в предложении; изучение особенностей каждого из падежей.

На данном этапе учащиеся учатся склонять имена существительные с ударными окончаниями, овладевают последовательностью действий, которые необходимо выполнить для того, чтобы определить падеж имени существительного по совокупности его основных признаков.

Исходя из сущности падежа, ознакомление со склонением проводится в процессе анализа предложений: выделяется основа предложения (подлежащее и сказуемое) и словосочетания. Наблюдая за изменением окончаний одного и того же существительного в сочетании с разными словами, учащиеся подводятся к выводу о том, что изменение окончаний существительных по вопросам называется изменением по падежам или склонением. Начальной формой существительного является именительный падеж единственного числа. Существительное в именительном падеже не зависит в предложении от других его членов и чаще всего выступает в роли подлежащего².

На падежную форму слова влияет в предложении предлог. Предлоги и падежные окончания являются средствами выражения связи слов, объединенных в словосочетание. Взаимодействие предлога и окончания обуславливает необходимость специальной работы над предлогами в процессе изучения падежей. Учащиеся знакомятся с наиболее распространенными предлогами каждого из падежей, узнают предлоги, которые употребляются только с одним падежом. Результаты наблюдений над употреблением предлогов с определенным падежом обобщаются в виде таблицы, которая составляется в процессе анализа предложений³. К составлению таблицы «Падежи и предлоги» учащиеся приступают уже на втором уроке. (Таблица представляет собой наборное полотно с шестью планками, на каждую из которых выставляются подвижные детали: карточки с первой буквой наименования падежа, карточки с предлогами и карточки с вопросами данного падежа.)

Сознательное употребление имени существительного в определенном падеже предполагает прежде всего формирование у учащихся умения отличать один падеж от другого.

Каждый падеж характеризуется рядом существенных признаков. Основными из них являются вопросы, предлоги, значение, окончание,

¹ По программе на тему «Имена существительные» отводится 55 часов.

² Согласно программе в начальных классах учащиеся не знакомятся с существительными в роли сказуемого.

³ В общем виде таблица дана на с. 217. На наш взгляд, целесообразно предлоги поместить перед вопросами, так как в речевой практике предлоги всегда предшествуют существительному, отвечающему на тот или иной вопрос.

синтаксическая функция. Трудность для учащихся при определении падежа заключается в том, что вопросы, предлоги и окончания разных падежей могут совпадать. Поэтому очень важно учить распознавать падежи по совокупности признаков: вопрос, предлог, окончание, член предложения (последнее важно для именительного и винительного падежей).

С основными значениями падежей учащиеся лишь знакомятся. Наблюдения над значениями падежа важны в том отношении, что возникает возможность (хотя и элементарного) раскрытия роли падежной формы слова для передачи мысли в структуре целого предложения. Например, учащиеся наблюдают над употреблением существительных в родительном падеже со значением принадлежности предмета кому-либо (*тетрадь ученицы, гнездо орла, рисунок художника*), материала, из которого сделан предмет (*ваза из стекла, конверт из бумаги*), а также существительных в творительном падеже, указывающих на лицо, совместно с которым совершается действие (*Оля с Людой*), на орудие, которым совершается действие (*копать лопатой*) и т. д.

Чтобы учащиеся могли пользоваться вопросами для распознавания падежей, необходимо, во-первых, чтобы они ставили вопрос к существительному от того слова, к которому существительное относится в предложении, связано по смыслу (а не «вырывали» существительное из предложения), во-вторых, чтобы хорошо знали вопросы падежей. Для этого целесообразно сравнить вопросы всех падежей, выделив при этом сходные вопросы и свойственные только одному падежу (наглядно это можно сделать по таблице, о которой говорилось выше). Учащиеся узнают, что нельзя для распознавания падежей пользоваться смысловым вопросом *где?*, так как он повторяется. Напротив, на вопрос *откуда?* отвечает существительное только в родительном падеже, и этот вопрос является показателем данного падежа. Все падежные вопросы, кроме *кого? что?*, помогают отличить один падеж от другого.

Творительный падеж можно распознать как по вопросу, так и по окончанию.

В русском языке есть предлоги, которые употребляются только с одним падежом и, следовательно, являются показателем этого падежа. Так, предлоги *от, до, из, без, у, для, около* употребляются только с родительным падежом, *к* — только с дательным, *про, через* — с винительным, *над* — с творительным, *о, об, при* — с предложным. Нецелесообразно требовать механического запоминания предлогов, которые употребляются только с одним падежом. Для сознательного усвоения полезно сопоставить все предлоги по таблице предлогов и выделить такие, которые употребляются только с одним падежом. Кроме того, нужно чаще предлагать склонять имена существительные с предлогами (при этом специально нацеливать учащихся на то, чтобы они использовали предлоги, которые употребляются только с одним падежом).

Целесообразно установить вместе с учащимися последователь-

ность действий при определении падежа: сначала установить связь слов в предложении и найти то слово, от которого зависит имя существительное, затем по вопросу и предлогу определить падеж. Свообразием отличается распознавание именительного и винительного падежей (по члену предложения; при наличии предлога — по предлогу), родительного и винительного.

В целях создания более благоприятных условий для усвоения особенностей падежей изучение каждого падежа осуществляется по общему плану: 1. Значение. 2. Вопросы, на которые отвечают существительные в данном падеже. 3. Предлоги, которые употребляются в данном падеже. 4. Роль существительного в предложении.

Вторая ступень. 1, 2 и 3-е склонение имен существительных.

На данном этапе у учащихся формируется умение определять склонение имен существительных по роду и по окончанию в начальной форме.

Для активизации познавательной деятельности учащихся и более прочного усвоения материала целесообразно так организовать ознакомление с тремя типами склонения, чтобы учащиеся самостоятельно установили признаки существительных, по которым они делятся на склонения (род и окончание в именительном падеже). Материал упражнений акцентирует внимание детей на каждом из признаков. Например, учащимся предлагается определить склонение существительных: *осень, зима, вьюга, метель, осина, сирень*. Выясняется, чем сходны имена существительные (женского рода) и как определить их склонение. Аналогичная работа проводится и с существительными мужского рода: *мальчик, мальчишка, дед, дедушка, Сергей, Сережа, Володя, Владимир*. Предлагаются для распознавания склонения и такие группы существительных, которые сходны окончанием, но отличаются родом. Например: *медведь, олень, рысь, корабль, пристань, дождь, местность, картофель, морковь*. Устанавливая сходство и различие слов, учащиеся лучше осознают, что для определения склонения необходимо учитывать и род и окончание в начальной форме. Постепенно усложняются как задания, так и материал упражнений, растет самостоятельность учащихся. Дети сами подбирают существительные одного и того же рода, но разных склонений и, наоборот, разного рода, но одного и того же склонения. Подбирают существительные и по тематическому признаку: названия зверей, птиц, деревьев, материалов, явлений природы, рек, городов и т. д., указывают склонение.

Труднее учащимся узнать склонение у существительных в косвенных падежах. Поэтому, после того как они научились определять склонение у существительных в именительном падеже, широко используются тексты. Учащиеся находят имена существительные, ставят слово в именительный падеж и определяют склонение.

Важно, чтобы учащиеся лаконично доказывали, как определить склонение (например, *местность* — существительное женского рода с *ь* на конце, — значит, 3-го склонения).

Третья ступень. Правописание падежных окончаний имен существительных в единственном числе.

Основная задача данного этапа — формирование навыка правописания безударных падежных окончаний и развитие осознанного употребления имен существительных в разных падежах.

На предыдущих ступенях у учащихся формировались умения распознавать падежи и тип склонения имен существительных. На третьей ступени указанные умения вступают во взаимодействие между собой и на этой основе формируется навык правописания окончаний.

Для того чтобы усвоенные грамматические знания учащиеся могли использовать для решения орфографических задач, большое внимание уделяется последовательности действий, которые необходимо выполнить для правильного написания безударных окончаний. (Отработка последовательности действий сопровождается записью.)

1. Ученик ставит вопрос к существительному от слова, с которым связано существительное в предложении, и записывает вопрос в скобках. 2. По вопросу и предлогу определяет падеж (указывает в скобках падеж). 3. Узнает склонение (отмечает цифрой склонение и как результат пишет окончание), например: *живет* (где? в чем? Пр. п., 1-е скл., *-е*) *в деревне*. Позднее отпадает необходимость в подробной записи, напротив, она может тормозить решение задачи. Учащиеся письменно отмечают только падеж и склонение. И наконец, все операции протекают в умственном плане, т. е. без записи.

Важными условиями, обеспечивающими результативность работы над формированием данного навыка, являются, во-первых, сопоставление падежей, имеющих близкие по произношению окончания (родительный, дательный и предложный падежи существительных 1-го и 3-го склонения), во-вторых, систематичность упражнений, предусматривающая постепенное усложнение материала и предоставление учащимся все большей самостоятельности, в-третьих, связь работы по орфографии с усовершенствованием грамматических знаний и с развитием речи учащихся¹.

Четвертая ступень. Склонение и правописание имен существительных во множественном числе.

Основные задачи данного этапа:

1. Ознакомление учащихся с особенностями склонения имен существительных во множественном числе. Школьники подводятся к выводу о том, что во множественном числе существительные не делятся на три склонения.

2. Совершенствование умения правильно употреблять в речи имена существительные множественного числа, исправление речевых ошибок. Особого внимания требуют именительный и родительный падежи существительных мужского и среднего рода, например:

В качестве примера см. урок 42 на тему «Правописание окончаний имен существительных в предложном падеже» в пособии Т. Г. Рамзаевой «Уроки Русского языка в третьем классе» (М., 1977.— С. 89—91).

озеро — озёра, озер, гнездо — гнезда, гнезд, житель — жители, жителей, директор — директора, директоров, столяр — столяры, столяров, сторож — сторожа, сторожей, председатель — председатели, председателей.

Работа на уроках носит практическую направленность и включает лишь элементарные обобщения. Учащиеся наблюдают над окончаниями существительных в родительном падеже и замечают, что большинство существительных мужского рода имеют окончание *-ов* (*помидоров, городов, домов*), но это не является обязательным для всех существительных мужского рода (много чего? *ботинок, чулок* и т. п.). Большинство существительных женского и среднего рода в родительном падеже имеют нулевое окончание (например: *три килограмма яблок, груш, слив*).

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте последовательность изучения частей речи во II–IV классах. Какие знания о каждой из изучаемых частей речи усваивают младшие школьники? Какие морфологические умения у них формируются? Над какими орфографическими навыками идет работа в процессе изучения частей речи во II–IV классах? (Отвечая на вопросы, используйте программу и школьные учебники.)
2. Как учить школьников распознавать части речи? Приведите примеры упражнений, которые формируют это умение.
3. Как познакомить учащихся III класса с родом имен существительных, как познакомить со склонением? Составьте фрагмент урока на данную тему. (Используйте учебник.)
4. По аналогии с учебником разработайте систему упражнений, которая будет способствовать формированию у учащихся IV класса умения различать тип склонения имени существительного.
5. Как вы будете учить школьников III класса распознавать падеж имен существительных? Проанализируйте материал в учебнике.
6. Охарактеризуйте систему изучения в IV классе падежей имен существительных, представленную в учебнике.
7. Составьте аннотации статей по теме «Имя существительное», опубликованных в журнале «Начальная школа» за последние четыре года.

Система изучения имен прилагательных в начальных классах

Система изучения имен прилагательных предполагает постепенное усложнение и расширение материала как со стороны лексики, так и со стороны грамматики. Во II классе учащиеся наблюдают над лексическим значением имен прилагательных, учатся ставить к этим словам вопросы *какой? какая? какое? какие?*; в III классе изучаются изменения прилагательных по родам и числам (в зависимости от имен существительных), а в IV классе — склонение прилагательных и правописание падежных окончаний. Одновременно на уроках русского языка и чтения в речь детей вводятся новые имена прилагательные, уточняется смысл ранее известных. Формируется умение правильно употреблять их в связной речи.

Методика изучения имен прилагательных обусловлена прежде всего их лингвистическими особенностями. Прилагательные обозначают признак предмета. Сущность смыслового значения прилага-

тельных требует рассматривать их в связи с существительными. Грамматические признаки прилагательных (род, число, падеж) также зависят от имени существительного. Поэтому для понимания имен прилагательных важно уже со II класса направить внимание детей на установление зависимости имени прилагательного от имени существительного. Во II классе конкретно это выражается в том, что учащиеся, во-первых, подбирают признак к предмету и, во-вторых, развивают умение устанавливать с помощью вопроса связь слов в предложении, т. е. выделять словосочетания, состоящие из прилагательного и существительного (без термина). Позднее, в III и IV классах, эта зависимость все более конкретизируется: в каком числе, роде, падеже стоит имя существительное, в таком же роде, числе, падеже употребляется и имя прилагательное.

В литературе (С. Ф. Жуйков, М. С. Ягодина и др.) отмечается, что распознавание прилагательных среди других частей речи представляет определенную трудность для младших школьников. Особенно затрудняют прилагательные, лексическое значение которых не совпадает с грамматическим (*сыпучий, пахучий, висячий*). Учащиеся нередко относят к прилагательным имена существительные *доброта, храбрость, голубизна*, т. е. существительные, обозначающие качества.

Первый этап (II класс). Первоначальное ознакомление с прилагательными начинается с наблюдений над лексическим значением прилагательных и вопросов, на которые они отвечают. Признаки предметов разнообразны и могут характеризовать предмет со стороны цвета, формы, величины, материала, назначения, принадлежности и т. д. Следовательно, для формирования понятия нужно раскрыть это многостороннее значение прилагательных. Учитель показывает предмет или изображение предмета, учащиеся называют его признаки и записывают, например: *мяч (какой?) красный, круглый, резиновый, легкий, маленький. Лента (какая?) синяя, широкая...*

Осознанию учащимися роли в нашей речи слов, отвечающих на вопросы *какой? какая? какое?*, способствует, например, сравнение текста без имен прилагательных и с именами прилагательными. Точность описания значительно повышается, если используются слова, обозначающие признаки предметов.

Правильная постановка к словам вопросов *какой? какая? какое?* по своей сути связана с пониманием рода имен существительных и имен прилагательных и синтаксической зависимости имен прилагательных от имен существительных. Поскольку с категорией рода учащиеся знакомятся только в III классе, второклассники учатся ставить вопрос, руководствуясь смыслом слов: *помидор какой? спелый, слива какая? спелая, яблоко какое? спелое.*

Распознавание слов, отвечающих на вопрос *какие?*, и слов, отвечающих на вопросы *какой? какая? какое?* (единственное и множественное число), целесообразно связать с наблюде-

ниями над количеством предметов. Это вносит элемент осознанности в действия учащихся.

Большое место при изучении имен прилагательных занимают творческие работы, как устные, так и письменные: описание экскурсии в лес, парк, описание птиц, зверей. Широкое применение на уроках находит наглядность в виде предметов, картин, предметных рисунков. В ходе наблюдений за теми или иными явлениями учащиеся учатся выделять признаки предметов и подбирать точные слова, называющие эти признаки. Эффективными являются следующие виды упражнений:

1. Распространение предложений.
2. Восстановление деформированных предложений и деформированных текстов.
3. Составление текстов по картинке и опорным словам.

Упражнения такого вида развивают умение точно и грамматически правильно употреблять слова, учитывая связь прилагательного с именем существительным.

Второй этап (III класс, 20 уроков) в основном направлен на решение трех задач: формирование понятия «имя прилагательное», развитие умения употреблять прилагательные в речи, формирование навыка правописания родовых окончаний имен прилагательных. Все три задачи решаются по взаимосвязи.

Формирование понятия «имя прилагательное» находится в прямой зависимости от уровня овладения учащимися обобщенной категорией «признак предмета». С этой целью проводится классификация слов, обозначающих цвет, вкус, запах, размер, материал, из которого сделан предмет, и обобщение особенностей таких слов. В качестве общих существенных свойств выделяются не только лексические значения слов, как это делалось во II классе, но и характерные грамматические особенности. На основе обобщения свойств конкретных имен прилагательных третьеклассники выделяют показатели, свойственные именам прилагательным как части речи: а) обозначают признак предмета, б) отвечают на вопросы какой? какая? какое? в) изменяются по родам и числам, г) относятся к существительным, вместе с которыми образуют словосочетания.

Формирование понятия «имя прилагательное» непосредственно связано с развитием речи. Особенно важно использовать для наблюдений прилагательные, обозначающие разнообразные качества людей (*чуткий, отзывчивый, любознательный, аккуратный, прозорливый, добрый, трудолюбивый* и пр.). Большие возможности по обогащению словаря детей открываются для учителя при умелом использовании, связей уроков чтения и русского языка.

Изучение рода и числа имен прилагательных

Как отмечается в лингвистической литературе, категории рода и числа у имен прилагательных не имеют того самостоятельного значения, которое свойственно существительным, и являются только выразителями связи прилагательного с существительным. Следовательно, прежде всего учащиеся

должны усвоить сущность связи этих двух частей речи. Средством выражения связи являются окончания. На окончания и должно быть направлено внимание детей, например: *День какой? теплый. Ночь какая? теплая. Утро какое? теплое.*

Вариант ознакомления с изменением имен прилагательных по родам.

Для наблюдения предлагаются имена существительные мужского женского и среднего рода. Подобраны такие имена существительные, которые лексически сочетаемы с одним и тем же прилагательным.

<i>день какой? тёпл..</i>	<i>город какой? родн..</i>	<i>шарф какой? сан..</i>
<i>ночь какая? тёпл..</i>	<i>деревня какая? родн..</i>	<i>лента какая? син..</i>
<i>утро какое? тёпл..</i>	<i>село какое? родн..</i>	<i>платье какое? син..</i>

Нужно дописать окончания имен прилагательных и объяснить, почему разные окончания, от чего это зависит.

Учащиеся определяют род имен существительных и имен прилагательных и делают выводы.

1. Имена прилагательные в единственном числе изменяются по родам (в отличие от имен существительных).

2. Род имени прилагательного зависит от рода имени существительного, с которым оно связано. Если существительное мужского рода, то и прилагательное мужского рода и т. п.

3. Имя прилагательное мужского рода отвечает на вопрос *какой?* и имеет окончания *-ый (-ий), -ой*. Имя прилагательное женского рода отвечает на вопрос *какая?* и имеет окончание *-ая (-ья)*. Имя прилагательное среднего рода отвечает на вопрос *какое?* и имеет окончание *-ое (-ее)*.

Наблюдая над прилагательными во множественном числе, учащиеся убеждаются в том, что во множественном числе прилагательные по родам не изменяются.

В ходе работы над окончаниями необходимо обратить внимание учащихся и на следующий факт: после твердых согласных пишутся окончания *-ый, -ая, -ое, -ые*, после мягких *-ий, -ья, -ее, -ие*.

Согласно программе у учащихся III класса формируется умение писать родовые окончания имен прилагательных. На формирование данного умения положительное влияние оказывает овладение алгоритмом действий:

1. Поставить вопрос и узнать, с каким существительным связано имя прилагательное.

2. Определить род имени существительного и род имени прилагательного.

3. Вспомнить окончание имени прилагательного этого рода.

4. Сравнить окончание имени прилагательного и окончание вопроса.

Например, ученик записывает предложение: *Любимое занятие приносит много радости*. Ход его рассуждений: «Устанавливаю связь: *занятие* какое? *любимое*; прилагательное *любимое* отно-

сится к существительному *занятие*; существительное *занятие* среднего рода, — значит, и прилагательное *любимое* среднего рода, *звук* м — твердый, пишется окончание *-ое*, как к *[о е]*? — *любим [оѐ]*. Постепенно объяснение становится кратким, но ход действий остается прежним.

Учитывая, что окончание имен прилагательных среднего рода (*-ее*) и окончание прилагательных множественного числа (*-ие*) близки по произношению (что нередко бывает причиной ошибочного написания), необходимо специально поупражнять учащихся в их распознавании. Вначале в этих целях используются словосочетания, например: какое? (ср. р.) *зимнее утро*, какие? *зимние деньки*, какое? *весеннее солнце*, какие? *весенние цветы* и т. п., а позднее и предложения.

По аналогичной причине возникает необходимость в проведении сравнения окончания прилагательных женского рода единственного числа (*-ая*) и окончания прилагательных множественного числа (*-ые*), например: *красная лента — красные ленты, интересная книга — интересные книги, пионерская песня — пионерские песни* и т. п.

Работа над словосочетаниями подготавливает учащихся к записи предложений, например:

В горах.

Яркое синее солнце. Отвесные горы. Ослепительный блеск льда. Необычная тишина. Только далеко внизу шумит, бьётся о камни горный поток. По крутому склону цепочкой двигаются люди. Это юные альпинисты. Альпинизм — спорт сильных, смелых и благородных людей.

Учащиеся условным знаком (X) отмечают имя существительное, к которому относится имя прилагательное, определяют род, число, выделяют окончание.

Система упражнений, предусматривающая не только анализ предложений, но и их составление с последующей записью, способствует выработке навыка правописания окончаний и одновременно точному употреблению прилагательных в речи.

Третий этап (IV класс). Задачи работы на данном этапе: 1) усовершенствование знаний об имени прилагательном как части речи: лексическом значении прилагательных, их изменениях по родам, числам и падежам, зависимости имени прилагательного в предложении от имени существительного; 2) развитие умения точно употреблять прилагательные в устной и письменной речи; 3) формирование навыка правописания падежных окончаний имен прилагательных в единственном и во множественном числе. Совершенствование навыка правописания родовых окончаний.

Новым для учащихся IV класса является склонение прилагательных и правописание падежных окончаний. Этот вопрос занимает центральное место.

Основу для формирования навыка правописания падежных окон-

чаний имен прилагательных составляют следующие знания и умения: умение установить связь слов в предложении и найти то существительное, от которого зависит прилагательное (иначе говоря, умение выделить словосочетание), знание о том, что прилагательное употребляется в том же роде, числе и падеже, в котором употреблено имя существительное, знание окончаний падежей (например, *-ым, -им* в творительном падеже, *-ом, -ем* в предложном и т. д.), умение правильно поставить вопрос к имени прилагательному и сопоставить окончание имени прилагательного с окончанием в вопросе'

Не менее важным является применение указанных знаний и оперирование умениями в определенной последовательности: 1) установить связь слов, т. е. найти, с каким существительным связано прилагательное; 2) определить род, число, падеж существительного; 3) вспомнить окончание прилагательного в этом падеже и написать окончание.

На первом этапе формирования навыка работы учащимся целесообразно фиксировать ход своих рассуждений, т. е. писать в скобках подробно все о прилагательном (каким? Т. п., ед. ч., ср. р., *-им, Ранним утром мы вышли в поход*).

По мере знакомства со склонением имен прилагательных составляется таблица падежных окончаний (общая для класса и каждым учеником для себя).

Ед. ч.		Мн. ч.
М. и ср. р.	ж. р.	
И. какой?	какая?	какие?
<i>-ой, -ый, -ий</i>	<i>-ая, -яя</i>	<i>-ые, -ие</i>
Р. какого?	какой?	каких?
<i>*ого, -его</i>	<i>-ой, -ей</i>	<i>-ых, -их</i>
Д. какому?	какой?	каким?
<i>-ому, -ему</i>	<i>-ой, -ей</i>	<i>-ым, -им</i>
В. какой? какого?	какую?	какие? каких?
<i>-ой, -ый, -ий, -ого, -его</i>	<i>-ую, -юю</i>	<i>-ые, -ие, -ых, -их</i>
Т. каким?	какой?	какими?
<i>-ым, -им</i>	<i>-ой, -ей</i>	<i>-ыми, -ими</i>
П. о каком?	о какой?	о каких?
<i>-ом, -ем</i>	<i>-ой, -ей</i>	<i>-ых, -их</i>

При выполнении упражнений учащимся можно разрешить некоторое время пользоваться таблицей, которая выполняет роль справочника.

Правописание падежных окончаний отрабатывается по падежам.

Поскольку прилагательные мужского и среднего рода склоняются иначе, чем прилагательные женского рода, они рассматриваются в отдельности.

Последнее умение выступает в качестве вспомогательного приема при формировании навыка.

Порядок изучения падежей определяется принципом сопоставления и противопоставления падежей, в каком-либо отношении сходных (см. таблицу склонений).

Особого внимания заслуживает родительный падеж. Написание окончаний *-ого, -его* противопоставляется произношению [ова], [ева].

Прежде чем сопоставлять творительный и предложный падежи, следует специально остановиться на особенностях творительного падежа, так как учащиеся склонны уподоблять окончания имен прилагательных окончаниям имен существительных. Необходимо сопоставить окончания прилагательных и окончания существительных в творительном падеже:

Т. п. *городом* каким? *молодым*
полем каким? *широким* и т. д.

Кратко записывается: «Существительные м. и ср. р. 2-го скл. Т. п. *-ом, -ем*. Прилагательные м. и ср. р. Т. п. к а к и м? *-ым, -им*».

На основе теоретических положений проводятся упражнения с постепенно усложняющимися заданиями: а) изменить падежи слов, данных в скобках, например: *Самолет летел над (Северный полюс)*; б) комментированное письмо и слуховые диктанты; в) составление предложений с данными учителем словосочетаниями и т. д.

Для распознавания творительного и предложного падежей важно противопоставить вопросы, предлоги, окончания. Предлог не относится к прилагательному, но стоит перед ним. Поэтому на предлог нужно обратить внимание, он поможет определить падеж имени существительного (Т. п. *с, за, над, между* каким *домом?* *новым*; П. п. *в, на, при* каком *доме?* *новом*).

При изучении склонения имен прилагательных женского рода сравниваются окончания родительного, дательного, творительного и предложного падежей (какой? *-ой, -ей*). Вывод об одинаковом окончании учащиеся могут сделать самостоятельно, если предложить им с помощью указанной выше таблицы просклонять имена прилагательные (например: *веселая ранняя песенка*). Важным условием формирования навыка правописания окончаний является упражнение в употреблении прилагательных в речи.

Вопросы и задания

1. Задачи изучения имен прилагательных во II—IV классах.
2. Как вы организуете изучение темы «Изменение имен прилагательных по родам и числам» во II классе? Как познакомите третьеклассников со склонением имен прилагательных?
3. Какие знания и умения составляют основу для формирования навыка правописания падежных окончаний имен прилагательных? Какие методические условия способствуют формированию данного навыка?
4. Какой наглядный материал можно использовать при изучении во II классе темы «Имена прилагательные»? Докажите целесообразность его применения и место в системе уроков по теме.
5. Какую работу по развитию речи учащихся вы будете проводить в процессе изучения имен прилагательных? Обобщите материал статей по данному вопросу, опубликованных в журнале «Начальная школа» за последние три года.

Система работы над глаголами в начальных классах

Последовательность работы над глаголами, связь между разделами, объем программного материала, приемы и средства его изучения в каждом классе определяются задачами изучения данной части речи, ее лингвистическими особенностями и познавательными возможностями младших школьников. Основные задачи заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработать навык правописания личных окончаний наиболее употребительных глаголов I и II спряжения.

Лингвистические особенности глагола довольно сложны, поэтому в начальных классах учащиеся знакомятся только с некоторыми категориями, характерными для данной части речи. При отборе материала учитывается степень его необходимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Так, уже во II классе проводится элементарная работа над видом глагола (без термина). Учащиеся наблюдают над употреблением в речи глаголов, отвечающих на вопросы что делать? и что сделать?, учатся правильно ставить вопрос к слову. Научить различать вид глагола с помощью вопросов важно уже в III классе, так как без этого невозможно изучение изменения глаголов по временам. Глаголы несовершенного вида, как известно, имеют формы настоящего, прошедшего и будущего (сложного) времени, глаголы совершенного вида настоящего времени не имеют. Невнимание к виду глагола нередко является причиной ошибок при образовании временных форм (пример ошибки: от глагола *петь* учащиеся образуют будущее время *спою* вместо *буду петь*).

Распознавание вида необходимо для определения спряжения глагола (*решать* — I спряжение, *решил* — II, *отправить* — II, *отправлять* — I и т. п.). Понимание взаимодействия вида глагола и его временных форм, хотя бы на уровне частично-понятийном, помогает учащимся и в употреблении глагола в речи. Например, для указания на завершенность действия ученик использует глагол *сочинил*, а для указания на его незаконченность — глагол *сочинял* и т. п.

Подготовка к изучению глагола проводится в I классе и заключается в развитии у учащихся внимания к лексическому значению слова, и в частности глагола. Происходит как бы накапливание того конкретного материала, на основе которого становится возможным обобщение относительно типичного для глагола лексико-грамматического значения: обозначают действие предмета. Упражнения над глаголами не являются самоцелью отдельных уроков, а проводятся в связи с чтением страниц «Азбуки», составлением предложений по картинкам и т. д.

Учитель специально создает условия для того, чтобы при составлении предложений, подбирая подходящее по смыслу слово, учащиеся устанавливали связь между тем, что обозначает слово, и

вопросом, на который оно отвечает. Например, во время прогулки, наблюдая за поведением птиц, учащиеся дополняют предложения подходящими по смыслу словами: *Птицы осенью что делают? улетают, покидают (родные края).*

Более целенаправленная работа над глаголами начинается во II классе в процессе изучения темы «Слова, отвечающие на вопрос что делают?». У части глаголов, как известно, лексическое значение совпадает с грамматическим (*бежит, летает, прыгает, ходит, бросает* и т. п.). С таких глаголов и целесообразно начинать работу. На примере действий, которые выполняют сами учащиеся, они наглядно убеждаются в том, что обозначают глаголы. Важным условием является подбор глаголов, значение которых не совпадает с житейским пониманием «действия» предмета. Постепенно у детей начинает формироваться расширенное понимание действия предметов, включая состояние (*болеть, спать* и т. п.), отношение к другому предмету (*удивляться, гордиться, уважать* и т. п.), изменение качества (*зеленеть, желтеть* и т. п.).

Программа указывает в качестве одного из умений, формируемых у второклассников, постановку вопроса к слову. Учитель специально упражняет учащихся в этом, используя глаголы различных временных форм и вида (тексты широко представлены в учебнике). Слова, отвечающие на вопрос что?, сопоставляются со словами, отвечающими на вопрос что делать? Отмечается при этом, что слова первой указанной группы являются названиями предметов, а слова второй группы — названиями действий предметов. Сопоставление позволяет не только дифференцировать глаголы и имена существительные, но и установить их взаимодействие в речи.

Рассматривая постановку вопросов к глаголам, необходимо подчеркнуть также, что данный вид работы не должен носить формального характера. Например, при распознавании вопросов что делает? и что делают? второклассники практически знакомятся с изменением глагола по числам, подводятся к пониманию сущности формы числа глагола. Связь вопроса, на который отвечает глагол, и формы числа глагола воспринимается учащимися следующим образом: слово отвечает на вопрос что делает?, если обозначает действие одного предмета; слово отвечает на вопрос что делают?, если обозначает действие двух или нескольких предметов.

Аналогичная постановка к глаголам вопросов что делал? что делает? что сделает? или будет делать? фактически представляет собой пропедевтическую работу над временными формами глагола.

Постановка морфологического вопроса к слову проводится чаще всего в предложении. Морфологический вопрос ставится в целях определения, какой частью речи является слово и каковы его формы. Во II классе вопрос к слову ставится для выяснения, что обозначает слово: предмет, действие предмета или его признак. Важно научить ставить вопрос к слову, подбирать слова,

отвечающие на указанный учителем вопрос, изменять слово в соответствии с изменением вопроса (например: что делает? *играет*, что делают? *играют*; что делал? *читал*, что делала? *читала* и т. п.). Необходимым условием работы над глаголом (так же как и над другой частью речи) является составление предложений с фиксацией внимания учащихся на употреблении определенных глаголов и постановке к ним вопросов.

Изучение глагола в III классе. Основные задачи данного этапа состоят в формировании понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глаголов по числам и временам, овладении учащимися умением образовывать временные формы глаголов, наиболее употребительных в речи младших школьников.

При ознакомлении третьеклассников с категорией числа глагола обращается внимание на ее семантическую сторону и на формально-грамматическое средство выражения числа. Учащиеся на основе конкретных наблюдений подводятся к обобщению о том, что глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие двух или нескольких предметов; при изменении числа глагола изменяется окончание. Таким образом достигается установление учащимися связи между вопросом, на который отвечает глагол, формой числа, в котором он употреблен, и окончанием: что делает? ед. ч. *говорит*, что делают? мн. ч. *говорят*. В процессе выполнения упражнений у учащихся формируется умение изменять глагол по числам.

Овладение временными формами глагола представляет для учащихся значительную трудность. Она обусловлена, в частности, и тем, что при образовании временных форм нужно учитывать вид глагола.

Сущность временной формы глагола раскрывается учащимися на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи (когда совершается действие и когда о нем сообщается). Например, школьники наблюдают за действиями, которые выполняет или выполнил вызванный к доске ученик, а также обсуждают то, что еще будет сделано (читает стихотворение, читал, будет читать). Аналогично составляются предложения о том, что происходит в природе в настоящее время, т. е. в момент речи, что было до этого, что произойдет в будущем и т. п. Конкретные наблюдения позволяют получить лексический материал, обобщая который учащиеся под руководством учителя делают следующие выводы:

1. Глаголы изменяются по временам. Глагол имеет три времени: настоящее, прошедшее и будущее.
2. Глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в то время, когда о нем говорят, т. е. в момент речи. Они отвечают на вопросы что делает? что делают?
3. Глаголы прошедшего времени обозначают действие, которое

произошло до момента речи. Они отвечают на вопросы что делал? что делали? Глаголы прошедшего времени имеют суффикс *-л*.

4. Глаголы будущего времени обозначают действие, которое произойдет после момента речи. Они отвечают на вопросы что сделает? что сделают? или что будет делать? что будут делать?

При определении времени глагола для младших школьников основным показателем выступает вопрос, на который отвечает глагол. Важно научить правильно пользоваться вопросом в целях распознавания и образования временных форм глагола. Вначале эта работа выполняется коллективно и направлена на установление связи: вопрос время глагола *-**- суффикс (для глаголов прошедшего времени). В качестве исходной для образования временных форм берется неопределенная форма глагола (начальная форма). Постановка вопроса направляет действия учащихся, например: что делать? *рисовать*; что делал? *рисовал*; что буду делать? *буду рисовать*; что сделаю? *нарисовать*; что сделал? *нарисовал*; что сделаю? *нарисую*. Учитель делает предметом осознания учащихся дифференцированную постановку вопросов что делать? и что сделать? с учетом завершенности (законченности) или незавершенности действия.

Целесообразно вместе с учащимися составить таблицу изменения глаголов по временам, которую в дальнейшем можно использовать как справочный материал.

Изменение глаголов по временам

Начальная (неопределенная) форма глагола	Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время	
			простое	сложное
что делать? <i>строить</i> <i>решать</i> что сделать? <i>построить</i> <i>решить</i>	что делает? <i>строит</i> <i>решает</i>	что делал? <i>строил</i> <i>решал</i> что сделал? <i>построил</i> <i>решил</i>	что сделает? <i>построит</i> <i>решит</i>	что будет делать? <i>будет</i> <i>строит</i> <i>будет</i> <i>решать</i>

Сущность категории времени у глагола становится для учащихся более понятной при сравнении одного и того же глагола в разных временных формах. Поэтому в процессе изучения темы «Глагол» систематически проводятся упражнения с заданием: изменить глаголы по временам. При этом предлагаются однокоренные глаголы несовершенного и совершенного вида: *получать* — *получить*, *объединять* — *объединить*, *отправлять* — *отправить*, *доставлять* — *доставить*, *писать* — *написать*, *покупать* — *купить* и т. д.

Для пазвития у учащихся осознанного употребления глагола в определенном времени необходимо использовать тексты. В заданиях упражнений (см. учебник) учащимся предлагается определить время глагола и обосновать употребление той или иной глагольной формы, а также изменить время (например, заменить настоящее время прошедшим или наоборот), составить рассказы, употребив глаголы в определенном времени, и т. п.

Работа над глаголом в IV классе представляет собой новую ступень в системе его изучения. Новым по сравнению с III классом является изучение неопределенной формы глагола, овладение спряжением глаголов, формирование навыка правописания безударных личных окончаний глаголов.

Задачи изучения глагола в IV классе:

1. Углубить знания учащихся о глаголе как части речи (лексическое значение глагола, изменение по числам, временам, роль в предложении).

2. Развить навыки точного употребления глаголов в речи. С этой целью продолжить наблюдения над употреблением глаголов в речи в прямом и переносном значении, над глаголами-синонимами и глаголами-антонимами, чаще практиковать стилистический анализ текста.

3. Познакомить со спряжением глаголов. Научить распознавать лицо глагола, осознанно употреблять глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени.

4. Подготовить учащихся к правописанию личных окончаний глагола. Провести первоначальное ознакомление с I и II спряжением, учить распознавать спряжение по неопределенной форме.

Предметом постоянного внимания учителя по-прежнему остается изменение глагола по временам. Усовершенствуются знания учащихся о том, что глаголы, отвечающие на вопрос что делать? (несовершенного вида), имеют настоящее время, прошедшее, будущее сложное; глаголы, отвечающие на вопрос что сделать? (совершенного вида), имеют только прошедшее время и будущее простое. В IV классе учащиеся овладевают неопределенной формой как начальной формой глагола. Необходимо развить у них умение соотносить временную и начальную формы глагола: научить «переходить» от начальной формы к той или другой временной форме и, наоборот, от временной формы к начальной, например: начальная форма что сделать? *встретить* — 2-е лицо единственного числа будущего времени — *встретишь*; 2-е лицо единственного числа настоящего времени — *встречаешь*, начальная форма этого глагола — *встречать*.

Работа над навыком правописания личных окончаний глаголов занимает в IV классе особое место. Данный навык сложен, и его грамматическую основу составляет целый комплекс знаний и умений: умение распознать глагол, его время, лицо и число, умение перейти от временной формы к начальной (неопределенной), определить спряжение глагола по неопределенной форме, знание окон-

чаний глаголов I и II спряжения. При формировании навыка правописания личных окончаний глаголов все указанные умения определенным образом взаимодействуют между собой. Овладение учащимися последовательностью (алгоритмом) действий представляет собой не что иное, как установление связей между знаниями и применение их на практике при решении орфографической задачи. При написании личных окончаний глаголов учащиеся овладевают следующей последовательностью действий:

1. Узнать начальную форму глагола и по ней определить спряжение.
2. Определить время, лицо и число глагола.
3. Вспомнить окончание глагола этого спряжения и лица, написать его.

Необходимо заметить, что есть еще ряд условий, определяющих правильность написания личных окончаний глаголов. В частности, одним из них является знание суффикса глагола, по которому определяется спряжение, например: *сочинять, строить, таять, сеять, лаять, чистить, гладить, красить, ставить, жить* и т. п. Поскольку неопределенную форму подобных глаголов нужно запомнить, такие глаголы должны быть включены в упражнения (начиная со II класса). Не менее важным условием успешного формирования навыка является система упражнений.

Условно последовательность изучения материала в IV классе можно представить в виде следующих ступеней:

1. Повторение изученного о глаголе во II и III классах. Наблюдение над лексическим значением глаголов и их ролью в речи. Упражнение в изменении глаголов по числам и временам.
2. Неопределенная форма глагола.
3. Понятие о спряжении глагола. Распознавание лица глагола по местоимению и окончанию. Упражнение в спряжении глаголов настоящего времени с ударными окончаниями.
4. Знакомство с I и II спряжением. Сопоставление окончаний глаголов I и II спряжения.
5. Спряжение глаголов в будущем времени.
6. Распознавание спряжения глагола по неопределенной форме. Глаголы-исключения.
7. Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени.
8. Прошедшее время глагола.

Указанный порядок работы обусловлен лингвистическими особенностями глагола как части речи и некоторыми дидактическими положениями.

Работа по теме начинается с повторения о глаголе как части речи. Логика изучаемого материала требует, чтобы прежде всего учащиеся узнали о сущности спряжения как изменении окончаний глаголов по лицам и числам, научились различать лицо глаголов по местоимениям и окончаниям, спрягать глаголы с ударными окончаниями. Затем школьники знакомятся с I и II спряже-

нием глаголов, т. е. происходит дифференциация только что приобретенных знаний о спряжении глаголов. Учащиеся узнают и запоминают окончания глаголов I и II спряжения; подводятся к пониманию особенностей глаголов каждого из спряжений: глаголы I спряжения имеют в окончаниях букву *e* (*-ишь, -ет, -ем, -ете*) и в 3-м лице множественного числа окончание *-ут(-ют)*, глаголы II спряжения имеют в окончаниях букву *и* (*-ишь, -ит, -им, -ите*) и в 3-м лице множественного числа окончание *-ат(-ят)*. После того как учащиеся научились спрягать глаголы с ударными окончаниями, различать спряжение таких глаголов, они узнают о том, как можно распознавать спряжение глаголов, имеющих безударные окончания. Спряжение глаголов с безударными окончаниями, как известно, распознается по неопределенной форме: глаголы на *-ить* II спряжения (кроме глагола *брить*), все остальные глаголы относятся к I спряжению. Исключения составляют одиннадцать глаголов (в начальных классах, согласно программе, учащиеся знакомятся с шестью из них).

Так создается основа знаний и умений, опираясь на которые учащиеся могут осознанно писать безударные личные окончания глаголов в настоящем и будущем времени.

Следующий этап работы включает упражнения в правописании безударных личных окончаний глаголов.

В качестве отдельного этапа выделяется работа над глаголами прошедшего времени. Новым для учащихся IV класса является сопоставление суффикса в глаголах неопределенной формы и прошедшего времени [*услышать — услышал, строить — строил, таять — таял* и т. п.).

Необходимо подчеркнуть, что задача развития речи решается на всех этапах работы по теме «Глагол» в связи с изучением грамматического материала и формированием навыка правописания личных окончаний глагола.

Работа проводится на всех трех уровнях: лексическом, синтаксическом и связной речи. В процессе изучения темы речь учащихся обогащается новыми глаголами. Кроме того, дети уточняют для себя лексическое значение глаголов, которыми они уже пользовались, наблюдают над многозначностью глаголов, их употреблением в прямом и в переносном значении (см. учебники). В учебники включены также специальные задания, развивающие умение распознавать в тексте синонимы, антонимы, пользоваться ими в своих высказываниях.

Вопросы и задания

1. Проанализируйте школьную программу и кратко охарактеризуйте содержание работы над глаголами во II–IV классах. Дайте обоснование последовательности изучения глагола в начальных классах.

2. Как в учебниках для III и IV классов осуществляется взаимосвязь между усвоением грамматических признаков глагола и развитием речи учащихся? Как это проявляется при изучении нового материала, при его закреплении? Приведите примеры лексико-грамматических упражнений.

3. Проанализируйте материал учебника «Русский язык» (II класс) по теме

ное написание предлога со следующим за ним словом («кморю», «срадостью»); 2) графически неправильное написание предлога («искувшина», «бес пальто»); 3) пропуск предлога («прыгнул воду», «подошел костру»).

Наличие в письме учащихся ошибок часто зависит от фонетической ситуации, в которой оказывается предлог.

Известный методист Д. И. Тихомиров еще в 80-е годы XIX в. справедливо указывал, что при употреблении предлогов в письменной речи учащиеся больше всего затрудняются в следующих случаях: 1) когда «предлог, оканчивающийся на согласный, вполне сливается со следующим за ним словом, начинающимся с гласного»; 2) когда «звуки предлогов *з, б, в* и др. слышатся как *с, п, ф* и др.»; 3) когда «одним и тем же звуком оканчивается предлог и начинается следующее слово»¹.

Кроме того, как показывают специальные исследования, проведенные в советское время, затруднения в раздельном написании предлогов вызываются недостаточной конкретностью лексического значения существительного, которым управляет предлог. «...Чем менее определено выражена предметность существительного, тем вероятнее становится ошибочное слитное написание предлогов»².

Следовательно, в практике обучения нужно создать такие условия, чтобы предлоги как можно лучше закрепились в зрительной памяти детей. С этой целью каждый новый предлог, который встречается в тексте «Азбуки» или в «Прописях», записывается на отдельную карточку и выставляется на наборное полотно. К концу периода обучения грамоте на наборном полотне окажутся карточки с предлогами *у, на, за, в, во, с, со, к, из, под, над, про, до, без, по, для, о, об, около*. Это элементарная таблица предлогов. К ней учащиеся обращаются во время выполнения письменных упражнений. Таблица используется и для составления устных предложений с тем или иным предлогом (по указанию учителя).

Чтобы облегчить первоклассникам запоминание графического образа предлогов, во втором полугодии можно провести классификацию предлогов: предлоги с буквой *а*, предлоги с буквой *о*.

В III классе в центре внимания — развитие у учащихся умения различать предлоги и приставки. Распознавание осуществляется на основе понимания функции предлога и приставки в языке (предлоги служат для связи слов в предложении, а приставки — для образования слов). Кроме того, для формирования навыка раздельного написания предлога для младших школьников немаловажно и знание того факта, что предлоги никогда не стоят перед глаголами.

Специальные упражнения нацелены на различение предлогов и приставок по их существенным признакам (см. в учебнике тему

¹ Тихомиров Д. И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. — М., 1887. — С. 254.

² Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. — М., 1966. — С. 186.

«Предлог и приставка»). Используются предложения или отдельные словосочетания, в которых предлог и приставка по своему графическому начертанию совпадают (*забежал за дом, съехал с горы, влетел в гнездо, нарисовал на полотне, поскакал по полю, увидел у дороги* и т. п.), и предложения, в которых предлог и приставка разные (например: *С улицы доносились голоса*).

Для того чтобы учащиеся не писали приставку отдельно от корня, отождествляя ее с предлогом, целесообразно систематически проводить разбор слов по составу.

Ознакомление с семантикой предлогов и их синтаксической ролью

В лингвистической науке предлоги рассматриваются как одно из средств выражения синтаксических отношений между членами предложения, — иначе говоря, как одно из средств организации слов в словосочетании. Указанное свойство предлогов составляет их грамматическое значение.

Спорным в учении о предлоге остается вопрос о лексическом значении предлогов. Существуют две точки зрения на данный вопрос. Согласно одной из них большая часть предлогов имеет и лексическое и грамматическое значение, только степень проявления лексического значения у разных предлогов различна. Такой взгляд на предлог высказывается, в частности, в трудах В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева, В. М. Жирмунского, В. И. Кодухова, А. И. Смирницкого.

Противоположная точка зрения заключается в признании у предлогов только формального, грамматического значения и отрицании реального, лексического (в трудах А. А. Потебни, А. А., Шахматова, А. М. Пешковского и некоторых других лингвистов).

При обучении в школе целесообразно исходить из наиболее распространенной в настоящее время точки зрения: предлоги имеют и грамматическое, и в большинстве словосочетаний лексическое значение. С помощью предлогов в языке обозначаются отношения между предметами, между действиями и предметами, признаками и предметами. Однако лексическое значение предлога проявляется только в словосочетании, где оно раскрывается в связи со значением как управляющего, так и управляемого слова.

В работе над предлогами учитель руководствуется следующими положениями.

Во-первых, обучение строится так, чтобы постепенно подвести учащихся к усвоению синтаксической роли предлогов, поскольку синтаксическая функция является для предлогов главной. Важно сформировать у детей правильное представление о предлоге как средстве выражения связи между словами в словосочетании.

Во-вторых, принимая во внимание, что грамматическое значение предлога, так же как и лексическое, проявляется в словосочетании, учащиеся знакомятся с предлогами в составе словосочетаний, выделенных из предложения в процессе его синтаксического разбора.

В-третьих, поскольку между предлогом и падежом существует определенная взаимосвязь, целесообразно в начальных классах постепенно подводить детей к пониманию близости синтаксических функций предлогов и падежных окончаний, а также к пониманию зависимости падежной формы от предлога и другого слова (имеется в виду главное, стержневое слово в словосочетании). Учащиеся узнают, что предлог и окончание слова являются средствами выражения связи слов в словосочетании; предлог употребляется только со словами, которые изменяются по падежам (с существительными, местоимениями¹); каждый предлог употребляется с определенным падежом.

Работа по формированию понятия «предлог» реализуется в процессе изучения тем «Окончание», «Связь слов в предложении», «Имя существительное».

Проводимое нами исследование убедительно показало, что осознание учащимися синтаксической роли предлогов возможно только на базе словосочетания. Учащиеся выделяют в предложении слова, связанные с помощью предлога и окончания (т. е. предложное словосочетание), и постепенно подводятся к пониманию того, что слово, от которого ставится вопрос, выступает в данном словосочетании в качестве основного (главного); слово, которое отвечает на вопрос,— в качестве зависимого. Главное слово связано с зависимым (управляет им) с помощью предлога и окончания. Если учащиеся не в состоянии найти в предложении слова, связанные с помощью предлога, то их знание о том, что предлоги служат для связи слов в предложении, носит вербальный характер. Словосочетание — это тот конкретный материал, который позволяет раскрыть функцию предлога на наглядно-чувственной основе. Пропуск предлога в предложении нарушает связь между двумя знаменательными словами и затрудняет понимание смысла.

Для элементарного ознакомления с лексическим значением предлогов достаточно понаблюдать над некоторыми из наиболее распространенных значений предлогов. В школьной практике оправдало себя знакомство с пространственными отношениями, выраженными с помощью первообразных предлогов *в, на, за, у, к, под, над* и др. Знакомство с предлогами на примере обозначения пространственных отношений не случайно. Именно при обозначении положения одного предмета относительно другого ярко проявляется значение предлога. Например, предлог *в* вместе с существительным в предложном падеже обозначает место, внутри которого или в пределах Которого совершается действие; предлог *на* с существительным в том же падеже обозначает место, на поверхности которого происходит действие; предлог *под* с творительным падежом имени существительного обозначает предмет, ниже которого или внизу которого совершается действие, и т. п. Наиболее убедительно

¹ С другими субстантивированными словами, согласно программе, учащиеся начальных классов не знакомятся.

значение предлога проявляется при сопоставлении предложений, различающихся только предлогами, например: *Птица сидит на клетке. Птица сидит в клетке. Машина ехала по мосту. Машина ехала к мосту.*

При проведении наблюдений над семантикой предлогов необходимо учитывать, что они не обладают той самостоятельностью, которая свойственна знаменательным словам, и только в сочетании с последними употребляются в речи. (Учащиеся наглядно убеждаются в этом, если им, например, предлагается в тексте найти предложение, состоящее только из предлогов, или попытаться самим составить такое предложение.)

Итак, изучение предлогов не ограничивается только формированием навыка их отдельного и графически правильного написания. Большое место отводится усвоению их синтаксической роли.

Методика работы над элементами синтаксиса и пунктуации

Работа над предложением

Формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей — одна из важнейших задач уроков русского языка в начальных классах школы. Значимость работы над предложением обусловлена прежде всего его социальной функцией. Научить младших школьников сознательно пользоваться предложением — значит развить у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения.

Работа над предложением занимает в обучении языку центральное место еще и потому, что на синтаксической основе осуществляется усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве той основной единицы речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в нашем языке имен существительных, имен прилагательных, глаголов, местоимений.

Лексическое значение слова и особенности его употребления раскрываются в словосочетании или в предложении. Смысл слова уточняется в составе предложения. В контексте слово всегда однозначно (вне предложения, как известно, слово может иметь несколько значений).

В методической литературе советского периода вопросы изучения предложения в начальных классах рассматриваются М. Л. Закожурниковой, Н. А. Щербаковой, И. В. Прокопович и др. В последнее десятилетие большой вклад в разработку данного вопроса внесла Г. А. Фомичева¹.

См.: Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах.— М., 1980.

В работе над предложением в начальных классах условно выделяются пять направлений:

1. Формирование грамматического понятия «предложение».
2. Изучение структуры предложения (работа над пониманием сущности связи слов в словосочетаниях, осознание грамматической основы предложения, особенностей главных и второстепенных членов, прямого и обратного порядка слов, распространенных и нераспространенных предложений).
3. Формирование умения использовать в своей речи предложения, разные по цели высказывания и по интонации. Владение правильным интонированием предложения.
4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.
5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (употребление прописной буквы в начале предложения, постановка знаков препинания).

Первоначальный этап работы над предложением совпадает с периодом обучения грамоте. Именно в этот период учащиеся знакомятся с важнейшими особенностями предложения: предложение выражает мысль, для него характерна интонационная завершенность. Если этих качеств нет, то слова не составляют предложения, это только группа слов.

Осознать предложение как целостную единицу речи невозможно, если обучающийся не в состоянии выделить главные члены предложения. Подлежащее и сказуемое составляют структурную и смысловую основу предложения. Вот почему уже в период обучения грамоте, как показывают специальные исследования, целесообразно проводить элементарные наблюдения над главными членами предложения (без терминов).

По мере изучения предложения уточняются представления учащихся о его составных частях, и в частности о словосочетании. Одновременно углубляются знания о каждом члене предложения (что представляют собой подлежащее и сказуемое; роль второстепенных членов).

В начальных классах учебный материал о предложении изучается таким образом, что в течение всего года работа над предложением пронизывает все другие темы, хотя в целом объем синтаксического материала, изучаемого в I—IV классах, мал.

Первоклассники, согласно программе, учатся различать в предложении слова, обозначающие, о ком или о чем говорится в предложении, что говорится. Фактически это означает начало работы над грамматической основой предложения и представляет собой пропедевтику изучения главных членов предложения. Второй класс — это качественно новый этап работы над предложением. С эмпирического уровня учащиеся поднимаются на уровень понятийный. Происходит это вследствие того, что учащиеся усваивают существенные признаки предложения, входят в практику термины «главные члены», «подлежащее» и «сказуемое». Большое внимание во II классе уделяется связи слов в предложении. Второклассники

выделяют основу предложения (подлежащее и сказуемое) и слова (два слова), из которых одно — зависимое, а другое — главное, т. е. словосочетания. Третьеклассники узнают о том, чем выражается грамматическая связь слов (окончанием и предлогом).

В IV классе дальнейшим развитием знаний о членах предложения является понятие об однородных членах.

Итак, ведущим при усвоении понятия «предложение» является развитие у учащихся правильного представления о членах предложения. Младшие школьники усваивают, что все члены предложения делятся на две большие группы: главные и второстепенные. В начальных классах второстепенные члены предложения не дифференцируются, раскрывается сама сущность главных и второстепенных членов: главные члены составляют структурную основу предложения, они нередко берут на себя и основную смысловую нагрузку, а второстепенные члены выполняют функцию уточняющую (хотя и не менее важную для выражения мысли). Для раскрытия сущности второстепенных членов учащиеся проводят анализ предложения и устанавливают, какие члены предложения уточняются второстепенными членами. Особенно наглядно специфика второстепенных членов выступает в процессе распространения предложения. Например, записано предложение *Ласточки улетают*. Предлагается включить в предложение слова, отвечающие на вопросы куда? и когда?. Отвечая на эти вопросы, учащиеся наглядно убеждаются в том, какой член предложения распространяется, становится более точным.

Формирование у учащихся умения устанавливать связь слов в предложении относится к числу важнейших синтаксических и речевых умений. Словосочетание выделяется как компонент предложения и воспринимается уже в начальных классах на основе его существенных признаков. Младшие школьники подводятся к осознанию следующих существенных признаков словосочетания:

1. Словосочетание — это два слова, связанные между собой по смыслу и грамматически. Например, в предложении *Советские люди борются за мир* два словосочетания: 1) *советские люди*; 2) *борются за мир*.

2. В словосочетании одно слово главное, а второе — зависимое. Главное — это слово, от которого ставим вопрос, а зависимое — то, которое отвечает на вопрос. Например: (Какой?) *Пионерский лагерь раскинулся* (где?) *на берегу*. Подлежащее и сказуемое не составляют словосочетания, так как они по отношению друг к другу равноправны и взаимозависимы.

Умение выделять словосочетание в составе предложения формируется постепенно и требует длительной тренировки. Используется система упражнений, направленная на то, чтобы учащиеся поняли сущность зависимости одного слова от другого в пределах словосочетания. Особенно эффективными являются следующие виды упражнений:

1. Распространение предложения.

Можно заранее указать, какой член предложения требуется распространить. Например, для анализа дано предложение *Цветёт черёмуха*. Выделяется подлежащее и сказуемое (основа предложения), ставятся вопросы: «Какое слово нужно включить в предложение, чтобы сказать о том, когда цветет черёмуха? Каким членом предложения будет это слово?» (Второстепенным.) «От какого члена предложения оно будет зависеть?» (От сказуемого: *Цветёт* когда? *в мае*.) «Включите в предложение еще одно слово, которое будет пояснять подлежащее. Какое предложение получилось?» (*В мае цветёт душистая черёмуха*.)

2. Восстановление деформированного предложения. Восстановление предложения начинается с основы предложения, затем с помощью вопросов «находятся» словосочетания. Например: *грачи, гнёзда, на деревьях, вьют, высоких*.

— О ком говорится в предложении? (О грачах. Кто? *грачи*.) Что о них говорится? (Вьют. *Грачи вьют* — главные члены.)

— С помощью вопросов найдите словосочетания. (*Вьют* что? *гнезда*. *Вьют* где? на чем? *на деревьях*. *На деревьях* каких? *высоких*.) После того как «восстановлены» словосочетания, выясняется наиболее удачный порядок слов в предложении в зависимости от того, что хочет подчеркнуть говорящий (или пишущий); отрабатывается интонация.

3. Деление сплошного текста на предложения. Чтобы этот вид работы был осознанным, нужно в каждом предложении выделить главные члены и словосочетания.

4. Анализ предложения и составление его схемы. При анализе предложения выделяются: основа предложения, затем второстепенный член, поясняющий подлежащее, второстепенный член, поясняющий сказуемое, и второстепенный член, поясняющий другой второстепенный член предложения.

5. Составление предложения по данной учителем схеме или по вопросам, например: — • — — ^ _____ Где? Что делают? Кто?

6. Составление рассказа с последующим анализом предложений определенной структуры. Выделяются предложения, которые начинаются с подлежащего, со сказуемого, с второстепенного члена. Выясняется, почему такой порядок слов в предложении целесообразно использовать.

В целом работа над словосочетанием идет в двух аспектах: словосочетание в структуре предложения рассматривается как составная его часть; словосочетание рассматривается как распространенное название предмета, например: слово *дорога* и словосочетания *железная дорога, лесная дорога, шоссе* и *шоссейная дорога*.

В качестве примера приводим фрагмент урока во II классе.

Тема: «Подлежащее и сказуемое — главные члены предложения».

Цель урока: 1. Развитие умения распознавать главные и второстепенные члены предложения. 2. Ознакомление с существенными признаками подлежащего и сказуемого. 3. Совершенствование навыка правильного построения предложений.

Ход урока:

I. Повторение о предложении как группе слов, выражающих законченную мысль. Наблюдение над главными членами предложения.

— Сравните слова, написанные в левом и в правом столбиках. Какая группа слов составляет предложение и почему?

Земля, человек, фабрики, заводы, школы	Советские люди строят фабрики, заводы, школы, больницы.
---	--

В процессе сопоставления группы отдельных слов и предложения делается вывод: предложение выражает законченную мысль.

— Спишите предложение из правого столбика.

— Как на письме показали начало и конец предложения? Как в устной речи говорящий показывает конец предложения?

— Подчеркните одной чертой слово, которое обозначает, о ком говорится в предложении. (*Люди*.) На какой вопрос отвечает это слово?

Двумя чертами подчеркните слово, которое обозначает, что говорится о людях. (*Строят*.) На какой вопрос отвечает это слово?

Учащиеся под диктовку записывают предложение *Огромная стройка идёт в нашей стране*.

— Какое слово обозначает, о чем говорится в предложении? (*Стройка*.) Подчеркните это слово одной чертой и поставьте (устно) к нему вопрос.

— Какое слово обозначает, что говорится о стройке? (*Идёт*.) Подчеркните это слово двумя чертами. На какой вопрос оно отвечает?

— В каждом предложении мы выделили по два слова. Прочитайте только эти слова. (*Читают*.) Это главные члены предложения. В нашем языке есть два главных члена: подлежащее и сказуемое. (Учитель записывает термины на доске или выставляет карточки.)

— На какие вопросы отвечает подлежащее?

— На какие вопросы отвечает сказуемое?

Обобщение по плану: 1. Что такое подлежащее? Что оно обозначает? На какие вопросы отвечает? 2. Что такое сказуемое? Что оно обозначает? На какие вопросы отвечает?

II. Упражнение в распознавании главных членов.

1. Устное составление предложений, нахождение главных членов.

— Составьте свое предложение о самом интересном, что вы узнали за последнее время из книг или из телепередачи.

— О чем вы составили предложение? Назовите главные члены.

2. Списывание и разбор предложений.

На доске запись:

1) *Высоко летит реактивный...* 2) *Яркая белая полоса ... небо.*

— Какой член пропущен в первом предложении? Что нам неизвестно, когда пропущено подлежащее? (О чем говорится в предложении.) Вставьте подходящее по смыслу слово. (*Самолёт*.)

— Какой член пропущен во втором предложении? Что неизвестно, когда пропущено сказуемое? Вставьте подходящее по смыслу слово. (*Пересекла, прорезала, прочертила*.) Какое слово наиболее удачно?

Учитель записывает слова: *самолёт, пересекла*.

— Спишите предложения. Подчеркните главные члены.

3. Упражнение в написании слов с непроверяемыми безударными гласными (слова из «Словарика»).

— Подумайте, какие слова пропущены. Напишите предложения, подчеркните подлежащее и сказуемое.

1) *На грядках краснеют спелые ...* 2) *Наливаются соком крупные кочаны ...*

3) *Лопаются стручки спелого ...*

Проверка: прочитайте в каждом предложении только главные члены. Как отличить подлежащее от сказуемого? (По тому, что обозначает, и по вопросу.)

Дома учащиеся выполняют упражнение из учебника и составляют три предложения на тему, указанную учителем (например: «На

реке летом», «Осенью в лесу», «Вечером в нашей семье» и т. п.).

В составленных предложениях подчеркивают подлежащее и сказуемое.

В приведенных материалах урока, как нетрудно заметить, предметом особого внимания было выяснение функции подлежащего и сказуемого в предложении, их отличительных признаков. Учащиеся вычленили признаки подлежащего и сказуемого, словесно определяют их. Признаки соотносятся с наименованием понятия. На уроке широко использовалось задание, требующее вставить в предложение подходящее по смыслу слово и определить его синтаксические особенности. Такое задание выбрано не случайно. Оно по самой своей сущности стимулирует учащихся на абстрагирование особенностей подлежащего или сказуемого.

I—II классы — начальный этап обучения пунктуации, которая, как известно, представляет собой совокупность правил употребления знаков препинания. В начальных классах предметом изучения являются четыре знака препинания: точка, вопросительный знак, восклицательный знак, запятая. Употребление последней ограничено простым предложением с однородными членами. Несмотря на то что количество пунктуационных правил, изучаемых в начальных классах, незначительно, учителю необходимо в каждом классе систематически работать над пунктуацией, исходя из ее функции в речи и основ, на которых базируется постановка знаков препинания.

Основное назначение пунктуации, как это отмечается в лингвистической литературе, — «указывать на смысловое членение речи»¹. Кроме того, знаки препинания, наряду с другими языковыми средствами, передают смысловые оттенки, свойственные отдельным частям высказывания, раскрывают «взаимоотношение тех частей предложения, между которыми они стоят»². Тем самым пунктуация способствует точной передаче и правильному восприятию мыслей. Например, точка в конце предложения указывает на законченность предложения и его повествовательный тип по цели высказывания. Восклицательный знак в конце предложения также указывает на завершенность предложения и на отношение говорящего или пишущего к своему высказыванию.

При знакомстве младших школьников со знаками препинания учитель прежде всего обращает внимание на важность правильной постановки знаков препинания в целях общения, т. е. как для того, кто пишет, так и для того, кто читает написанное другим. (Элементарный прием ознакомления с ролью точки — чтение текста, не поделенного на предложения. Чтение и понимание такого текста затруднено.)

Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И., Цапукевич В. В. Современный русский язык.— М., 1971.— С. 498.
² Абакумов С. И. Методика пунктуации.— М., 1954.— С. 5.

В русском языке пунктуация строится на смысловой, синтаксической и интонационной основах. Все три основы между собой взаимодействуют. Смысловая сторона речи обуславливает и структуру предложения. Поэтому при обучении школьников пунктуации нужно ориентировать их на единую семантико-синтаксическую основу, определяющую постановку знаков препинания в том или ином предложении.

Практическое ознакомление первоклассников с употреблением точки, вопросительного и восклицательного знаков начинается в период обучения грамоте. Учитель обращает внимание учащихся на то, что при произношении (в устной речи) одно предложение отделяется от другого паузой, голос в конце предложения понижается. Дети по заданию учителя делают небольшие тексты (в 3—4 предложения) на предложения и убеждаются, что пауза между ними помогает лучше понять содержание рассказа, так как отделяет одну мысль от другой. Учащиеся упражняются в правильном произношении предложений. Так создается смысловая и интонационная основа для ознакомления с постановкой в конце предложения точки. Это можно сделать еще до чтения, используя графическую схему предложения. Например, дети устно составили предложение (*Мы любим петь*), подсчитали в нем слова и каждое слово обозначили черточкой (———). Учитель говорит: «В устной речи одно предложение от другого мы отделяем паузой. (Произносит предложение.) А в книгах, в газетах используется особый знак — точка, которая показывает, что предложение закончилось, нужно голос понизить и сделать паузу». Через несколько уроков первоклассники начинают читать предложения. Они воспринимают точку как знак конца предложения и сигнал для понижения голоса и паузы. При составлении предложений из разрезной азбуки обязательно используется карточка с точкой. При записи предложений на уроках письма учащиеся объясняют, почему нужно ставить точку. Отсутствие точки в конце предложения считается ошибкой и подлежит исправлению.

Вопросительный и восклицательный знаки также вводятся в практику обучения в букварный период. Учащиеся читают предложения, которые по цели высказывания являются вопросительными (в них содержится вопрос и говорящий данным предложением хочет о чем-либо узнать), учатся правильно произносить такие предложения (повышая в конце предложения голос). Интонация и смысл предложения создают основу для постановки вопросительного знака, например: *Нитки тонки. А канат? Он толст!*¹. Использование восклицательного знака учащиеся связывают с передачей чувства (удивления, радости, восторга и т. д.) и с особым интонированием предложений.

Более углубленная работа по употреблению точки, вопросительного и восклицательного знаков проводится в процессе изучения

¹ См.: Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. Азбука.— М., 1987.— С. 60.

раздела «Предложение» во II классе. Именно в этот период происходит осознание синтаксической основы постановки знаков препинания в конце предложения. Изучение членов предложения, связи слов в предложении (см. выше) делает осознанным вычленение предложения из потока речи, а следовательно, и постановку знаков препинания в конце предложения.

По интонации предложения бывают восклицательные и невосклицательные. Например, предложение *Летом мы отдыхали в Крыму* по цели высказывания является повествовательным, а по интонации может быть восклицательным и невосклицательным в зависимости от чувства говорящего. Спокойный тон передачи мысли диктует поставить точку. Стремление подчеркнуть радость обусловит постановку в конце предложения восклицательного знака. Особенно наглядно для учащихся своеобразие типа предложения проявляется в тексте с повторяющимся предложением, например: *Дети ждали приезда отца. Маленькая Ира каждое утро спрашивала у брата: «Папа приехал?» Увидев отца, она радостно закричала: «Папа приехал! Папа приехал!» Вечером девочка сообщила своим подружкам: «Папа приехал».* Повторяющееся в тексте предложение *Папа приехал* является разным по цели высказывания: во втором предложении оно вопросительное, а в третьем и четвертом — повествовательное. Однако в третьем предложении оно произносится с особым чувством радости, поэтому по интонации является восклицательным.

Следует постоянно обращать внимание учащихся на произносительную сторону предложения, учить соблюдать логическое ударение, повышать или понижать голос в определенной части предложения, делать паузу между предложениями и т. д.

При изучении в IV классе предложений с однородными членами учащиеся знакомятся с интонацией перечисления и с функцией запятой при перечислении.

Постановка запятой в отличие от точки не свидетельствует о конце предложения, а, наоборот, указывает на его незавершенность. Учитель путем сравнения двух предложений показывает разницу в интонации точки, т. е. произношения конца предложения, и интонации запятой. Например: *Льдины плыли по реке.* (Голос понижается. Делается пауза.) *Льдины плыли по реке, сталкивались, натывались на берега.* (После слов *по реке, сталкивались* голос понижается незначительно, чувствуется, что сообщение будет продолжено.)

В начальных классах при выполнении разного вида заданий учащиеся практически знакомятся и с постановкой двоеточия, тире, точки с запятой, многоточия. Пропедевтическая работа над постановкой указанных знаков препинания чрезвычайно важна.

На уроках русского языка при выполнении упражнений, связанных с классификацией слов, учитель знакомит второклассников с использованием двоеточия или тире при перечислении, а также с употреблением запятой. При этом сообщается название указанных

знаков препинания, и дети постоянно начинают пользоваться ими без напоминания учителя (безусловно, если на начальном этапе работы по учебнику «Русский язык» учитель неоднократно на конкретных примерах показывал, что перед перечислением ставится двоеточие, каждое слово отделяется запятой). Перед записью текста предупреждаются ошибки не только орфографические, но и пунктуационные. Это необходимо помнить учителю, и развивать у учащихся пунктуационную зоркость.

Программой не предусмотрено изучение в начальных классах сложных предложений, однако это не означает, что учитель должен обходить молчанием сложные предложения, употребляемые учащимися в устной и особенно в письменной речи. Практически он знакомит младших школьников с некоторыми особенностями сложных предложений, в частности наличием в таких предложениях двух частей: 1) две самостоятельные части объединены в одно предложение, например: *Наступил сентябрь, а дни стояли по-летнему жаркие*; 2) в предложении одна часть зависит от другой, например: *В поле мы видели, как комбайн убирает подсолнечник.* Учащиеся находят в каждой части подлежащее и сказуемое и убеждаются в том, что два предложения объединены в одно. Элементарные наблюдения над сложными предложениями позволяют сообщить детям об употреблении запятой в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях. Так, например, в процессе анализа изложений и сочинений, а также при подготовке к написанию разного вида творческих работ нужно сказать о запятой в сложном предложении перед словами *который, если, потому, что, так как.*

Одним из важных условий, обеспечивающих эффективность работы над элементами синтаксиса и пунктуации, является связь уроков чтения и русского языка. Школьники учатся выразительно читать, точно употреблять слова, грамматически правильно оформлять свои мысли, опираясь на знания из области синтаксиса, как на уроках чтения, так и на уроках русского языка. И как бы ни были элементарны знания младших школьников о предложении, именно эти знания обеспечивают осознанное владение предложением в устной и письменной речи.

Вопросы и задания

1. Какое значение для младших школьников имеет усвоение синтаксических знаний?
2. Каковы основные направления работы над предложением в I—IV классах?
3. Охарактеризуйте последовательность изучения предложения в начальных классах. В чем выражается углубление знаний от этапа к этапу?
4. Как познакомить учащихся с особенностями главных и второстепенных членов, с подлежащим и сказуемым? Составьте фрагмент урока, на котором изучается Данный материал. Какие наглядные пособия вы используете?
5. С какими трудностями встречаются младшие школьники при усвоении связи слов в предложении? Какие ошибки допускают при разборе предложений? Подготовьте проверочную работу для выяснения этого и проведите ее в школе.
6. Составьте краткий обзор статей, опубликованных в журнале «Начальная школа» по теме «Синтаксис и пунктуация».

Методика обучения орфографии

Грамматическое и анти-грамматическое направления в методике обучения правописанию

В истории методики обучения детей грамотно-му письму по-разному решался вопрос о путях формирования орфографических навыков, поскольку неодинаково понималась природа орфографических навыков. К. Д. Ушинский и его последователи в дореволюционное время стояли на позициях сознательного происхождения орфографического навыка, т. е. считали, что навык возникает как результат сознательных, а не механических действий. Осознанность действий ученика при письме создается благодаря грамматическим знаниям; именно грамматические знания обеспечивают понимание того, почему слово пишется так, а не иначе. Признание за грамматикой руководящего значения при формировании орфографических навыков дало название направлению в методике — грамматическое направление.

Как же рассматривали процесс образования орфографического навыка представители грамматического направления, в частности К. Д. Ушинский?

Прежде чем приступить к выработке орфографического навыка, учащиеся усваивают грамматические знания, составляющие основу навыка.

После ознакомления с грамматическим материалом учащиеся познают орфографическое правило. Затем проводится система упражнений. Ушинский особо подчеркивал необходимость «беспрестанных упражнений». Упражнения и повторение закрепляют (рефлективные связи. Осмысление связывает их в один стройный ряд. Большое значение К. Д. Ушинский придавал системе. «...Систематичность упражнений,— писал он,— есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности — главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают плохие результаты»¹.

К. Д. Ушинский в своих трудах не рассматривает особенности системы орфографических упражнений, но им высказаны четкие положения относительно системы упражнений, развивающих дар слова. Видимо, эти положения с полным основанием могут быть применены и к орфографическим упражнениям.

«Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед. (...) Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем больше развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения»².

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч.— М.; Л., 1949.— Т. 7.— С. 321.

² Там же.— Т. 5.— С. 338—339.

Необходимой стороной орфографических упражнений К. Д. Ушинский считал их связь с развитием речи.

В результате длительных упражнений навык становится автоматизированным. Это значит, что ученик пишет, не вспоминая правила в момент написания, но в случае затруднений он может прибегнуть к нему. Иначе говоря, автоматизированный навык — это действие бессознательное, образованное на основе сознательного, руководимого правилом.

Таким образом, согласно теории К. Д. Ушинского, сознательность и автоматизм не исключают друг друга, а находятся во взаимосвязи.

«Возможен ли другой путь образования навыка — не на сознательной основе, а механическим путем?» — ставит вопрос К. Д. Ушинский. И отвечает, что в какой-то степени возможен, но путь этот продолжителен: нужны десятки лет и беспрестанное списывание с образцов. Наконец, механический путь и не результативен: «всякое новое слово будет ставить в тупик такого грамотея»¹. Ушинский отмечает, что «для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой»².

В истории школы существовало и антиграмматическое направление. Его появление относится к 80—90-м годам XIX в. Среди ранних антиграмматистов можно отметить Бормана (40-е годы, Германия), В. П. Шереметевского, Соломновского (Россия)./На рубеже XIX—XX вв. наиболее известными антиграмматистами были Лай, Мейман (Германия).

Всех их объединяет взгляд на выработку орфографического навыка как на механический процесс. Борман считал, что в основе усвоения орфографии лежит процесс постепенного накопления зрительных образов слов. Не случайно поэтому, что в качестве ведущего и даже основного приема обучения Борман объявляет списывание.

В. П., Шереметевский также уделял большое внимание зрению при выработке навыка. И хотя он не говорит ничего о механической природе орфографического навыка, однако преувеличенная оценка роли зрения приводит его к недооценке роли грамматики.

Лай проводил опыты, чтобы доказать, какой фактор: слух, зрение или моторика — является ведущим при выработке орфографического навыка. В первом опыте учащимся предлагались бессмысленные слова для записи под диктовку, во втором опыте слова записывались после зрительного восприятия, в третьем опыте — после предварительного списывания. Списывание дало лучший результат, и Лай сделал вывод о значении моторики, опираясь на результаты опыта.

Мейман не отрицал роли зрения и проговаривания, но, так же как и Лай, был против грамматики.

¹ Ушинский К. Д.— Собр. соч.— М.; Л., 1949.— Т. 7.— С. 236—237.

² Там же.— С. 237.

В начале XX в. теория Лая — Меймана получила широкое распространение, в том числе и в нашей стране. Потребовались большие усилия, чтобы показать ее несостоятельность.

В советское время очень много для возрождения грамматического направления сделал А. М. Пешковский (1878—1933). В настоящее время всеми советскими методистами признается, что в основе орфографического навыка лежат грамматические знания. Все факторы важны: зрение, слух, речедвигательный, моторика, мышление. Но в зависимости от характера орфограммы возрастает роль того или иного фактора.

Большой вклад в разработку научных основ обучения младших школьников орфографии внесен известными советскими методистами Н. П. Каноныкиным, Н. С. Рождественским, Н. А. Щербаковой.

О природе орфографического навыка

Определяя методику работы над формированием у младших школьников орфографических навыков, учитель исходит из психологической природы орфографического навыка.

В психологии различаются два типа навыков, К одному из них относятся навыки, которые вырабатываются на основе многократных однообразных повторений. Такой навык в подавляющем большинстве случаев представляет собой физическое действие: скоропись, бег, прыжки, метание в цель и т. д. Ко второму типу навыков относятся такие, которые формируются на основе более или менее сложных умственных действий и представляют собой «автоматизированные компоненты сознательного действия человека». Орфографический навык принадлежит ко второму типу навыков и на этом основании может рассматриваться как «автоматизированный компонент» сознательной речевой деятельности человека в условиях протекания ее в письменной форме.

Орфографический навык специфичен. Его своеобразие обусловлено прежде всего тем, что этот навык речевой. Он включается в качестве компонента в речевую деятельность (имеется в виду письменная речь) наряду с такими ее компонентами, как синтаксически правильное построение предложения, стилистически точное употребление слова, и некоторыми другими.

Орфографический навык — это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как навык письма (автоматизированное начертание букв), умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звуко-буквенный и слоговой анализ), умение устанавливать морфемный состав слова и вычленивать из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило и некоторые другие умения.

Применяя к орфографическому навыку положения С. Л. Рубинштейна, высказанные им относительно психологической природы навыка, следует отметить, что орфографический навык в период формирования представляет собой систему сознательных действий, а когда он сформируется, функционирует как автоматизированный способ выполнения более сложного действия. Так сформированный орфографический навык становится способом успешной передачи мыслей в письменной форме.

Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Это положение полностью относится и к орфографическому навыку. При желании пишущий может контролировать орфографическую сторону своей записи, обосновывая ту или иную орфограмму (конечно, если у пишущего есть соответствующие грамматические и орфографические знания, необходимые для обоснования).

Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. В исследованиях Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова и других психологов раскрыт процесс автоматизации сознательных действий при выработке орфографического навыка. Автоматизация сознательных действий, как отмечает Д. Н. Богоявленский, включает: «во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений/в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные по своему масштабу действия и в связи с этим расширение границ переноса, в-четвертых, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор наиболее рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т. е. без всяких рассуждений».

Однако и на данном уровне письма в орфографическом навыке останутся до конца не автоматизированные элементы, которые связаны с пониманием строя языка.

В исследованиях психологов Д. Н. Богоявленского, Л. И. Божович, Г. Г. Граник, Е. В. Гурьянова, С. Ф. Жуйкова и др. раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка как образование временных связей (ассоциаций). Так, при формировании навыков правописания морфем слова эта цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев: слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения — осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова — зрительное представление — реакция письма.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1946.— С. 553.

Как следует из самого механизма образования навыка правописания морфем (корня, префиксов, окончания), большое значение приобретает усвоение учащимися взаимосвязи фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций.

В психологической литературе высказываются разные точки зрения на отношения между навыками и умениями в учебной деятельности учащихся. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой навыки формируются на базе умений, иначе говоря, умения по мере автоматизации становятся навыками (П. Я. Гальперин, Е. В. Гурьянов, А. В. Запорожец, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. Д. Левитов, Д. Б. Эльконин и др.).

При этом большинство психологов не рассматривают автоматизацию действий как полную потерю осознанности и навыки не противопоставляют умениям. «Только при ошибочном понимании навыка как целиком автоматизированного действия,— пишет Н. Д. Левитов,— возможно противопоставление навыка умению»¹.

В методической литературе² орфографический навык квалифицируется как автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме. При этом учащиеся овладевают частными операциями. В процессе формирования навыка частные операции превращаются в автоматизированное действие.

В последнее десятилетие особенно большое внимание в исследованиях уделяется качественной стороне частных операций, последовательности их выполнения и совмещению между собой.

Исследуются также такие вопросы, как оптимальные условия формирования орфографических навыков, система работы в начальных классах над формированием навыков правописания.

Методика работы над орфографическим правилом

Формирование навыка грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенных чем-то общим. Тем самым они избавляют пишущих от необходимости запоминать образ каждого слова и создают возможность, руководствуясь правилом, писать целую группу слов в соответствии с установленными языковыми нормами.

Орфографические правила унифицируют написание слов, объединенных прежде всего на основе грамматической общности.

¹ Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология.— М., 1964.— С. 164.

² См.: Рождественский Н. С. Обучение орфографии в школе.— М., 1960.— С. 33—40; Канонькин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальных классах школы.— М., 1955.— С. 392—403.

Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил.

«Под правилом,— пишет Д. Н. Богоявленский,— понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. (...)

Основное назначение правила — обобщать однородные орфограммы»¹.

По самой своей сути усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим, словообразовательным материалом. Грамматическая теория — это фундамент орфографического правила.

Поэтому в начальных классах принят такой порядок изучения орфографических правил, согласно которому правило входит в грамматическую или словообразовательную тему как ее составная часть. Так, правила, регулирующие написание корня, приставки и суффикса, изучаются в разделе «Состав слова» в связи с усвоением той или иной морфемы. Правила, определяющие написание окончаний частей речи, соответственно включаются в темы «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол».

Орфографическое правило непосредственно следует за изучением элементов грамматической теории. Например, изучается изменение имен прилагательных по родам (III класс), а в связи с этим формируется навык правописания родовых окончаний данной части речи. Аналогично изучение изменений имен прилагательных по числам создает основу для того, чтобы на следующем уроке организовать специальную работу над правописанием окончаний во множественном числе.

Методика изучения орфографического правила зависит от его специфики. Вопрос о классификации орфографических правил не имеет в настоящее время единообразного решения. Как отмечал Н. С. Рождественский, «впервые вопрос о типологии правил в советской методике поставлен Е. С. Истриной, которая в основу их группировки кладет признак большей или меньшей определенности инструкций, заключенных в правиле: 1) точное указание на написание, 2) указание на вспомогательный прием, 3) намек на необходимость анализа»².

Однако указанная группировка правил не получила широкого признания в методике, поскольку показатели, по которым проводится классификация, не отличаются четкостью (особенно третья группа).

Психолог Д. Н. Богоявленский выделял три группы правил: одновариантные, двухвариантные и правила-рекомендации.

¹ Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии.— М., 1966.— С. 128.

² Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания.— М., 1960.— С. 111—112.

«Одновариантные правила предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания. Например, таково правописание гласных после шипящих...

Такие правила носят универсальный характер, и их усвоение основывается на прямой ассоциации между данной грамматической категорией или фонетической ситуацией и ее письменным обозначением.

Двухвариантные орфографические правила также содержат указание на правописание орфограмм. Однако в отличие от первой группы в правиле дается несколько вариантов написания (обычно два). Выбор того или другого написания обуславливается некоторыми дополнительными (фонетическими или морфологическими) признаками орфограмм, например правописание приставок *раз-, воз-, низ-* и др.

Третья группа правил отличается от двух первых тем, что не содержит информации об образце письма. Правило сводится к рекомендации некоторого приема, применение которого может привести ученика к правильному решению орфографической задачи¹.

Примером правил третьей группы являются правила проверки безударных гласных, глухих, звонких и непроизносимых согласных и некоторые другие.

Д. Н. Богоявленский подчеркивает, что самыми простыми для усвоения учащимися являются правила первой группы, правила второй и третьей групп более сложны, поскольку их применение связано с овладением определенными учебными умениями.

При разработке методики изучения того или иного орфографического правила учитель ориентируется на тип правила.

Работа над орфографическим правилом — довольно сложный процесс, основными компонентами которого являются: раскрытие сущности правила, овладение формулировкой правила, применение правила в практике письма.

Раскрытие сущности правила означает выяснение прежде всего следующего факта: написанием какой части слова, части речи или грамматической формы управляет правило; какие признаки при этом выступают в качестве ведущих. Эти признаки обязательно учитывает учитель, подбирая материал для ознакомления учащихся с правилом. Например, при изучении правила употребления разделительного *ъ* учитель предлагает учащимся III класса выполнить словообразовательные задания, поскольку задания именно такого характера позволят выделить существенные составные части правила: 1) Где пишется разделительный *ъ*? 2) После каких приставок? 3) Перед каким корнем? Учащиеся выделяют корень в слове *ездить*, подбирают и записывают однокоренные слова с

¹ Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии.— М., 1966.— С. 131 — 133.

приставками *вы-, за-, пере-, про-*. Выясняется, что все эти приставки оканчиваются на гласный звук. После этого предлагается подобрать однокоренные слова с тем же корнем и приставками *об-, под-, в-, с-*. Перед записью слов выясняется особенность данных приставок: оканчиваются на согласный звук. Учащиеся оказываются в условии проблемной ситуации, так как имеющихся знаний у них недостаточно. Начинается работа над правилом с учетом трех его составных частей. Для усвоения первых двух частей правила конкретный материал получен в ходе выполнения двух указанных выше заданий. Чтобы ответить на вопрос: «Перед какими корнями пишется разделительный *ъ*?» — материала недостаточно. Поэтому предлагается еще одно задание — от слов *ясный, ел, ёмкий, учить* образовать слова с помощью приставок *об-, с-* (слово *учить* поможет учащимся убедиться, что разделительный *ъ* пишется только перед гласными буквами *я, е, <?>*).

Работа над формулировкой правила проводится по учебнику. Важно, чтобы учащиеся осознали структуру правила. Поэтому в формулировке правила, данного в учебнике, выделяются его составные части (фактически учащиеся это делают раньше в процессе выполнения заданий). Перенос правила на новый языковой материал осуществляется прежде всего путем подбора учащимися своих примеров на данное правило, а также в ходе выполнения разнообразных упражнений.

Выбор методики работы над правилом обуславливается характером правила. Правила одновариантные² (например: «В глаголах 2-го лица единственного числа после буквы *ш* пишется *б*») можно изучать и дедуктивным путем.

Правила двухвариантные, т. е. такие, которые определяют двойное написание морфемы в зависимости от условий (например, в дательном падеже существительных окончание *-и* или *-е* в зависимости от склонения), целесообразно раскрывать индуктивным путем, так как требуется выделить признак, который нужно учитывать при письме, а это лучше сделать в условиях самостоятельной работы учащихся.

Опыт убеждает в том, что усвоение правила идет значительно успешнее, если учащиеся выполняют задания, характер которых помогает выделить существенные положения правила.

Умственная активность учащихся поддерживается тем, что им постоянно приходится сопоставлять или сравнивать написание и произношение слова, части речи, части слова и т. п. В процессе сравнения выделяется существенное и отбрасывается несущественное. Важно и запись сделать так, чтобы выделяемый признак четко воспринимался.

¹ Согласно программе слова, корень которых начинается буквой *ю*, не рассматриваются.

² По терминологии Д. Н. Богоявленского.

Выделить основное, то, что должно быть отражено в правиле, помогают вопросы, которые одновременно являются и планом формулировки правила.

Н. А. Щербакова справедливо пишет о роли плана-схемы: «...осуществляется членение мысли, создается конкретность воспроизведения, ученик от полного содержания правила переходит к намеку»¹.

Наряду с коллективным вариантом работы над правилом, возможна и самостоятельная работа с использованием учебника.

Усвоение нового материала предполагает включение его в систему имеющихся знаний. Это положение относится и к орфографическому правилу. Необходимо установить связи нового правила с ранее известными. Связь эта может выражаться в противопоставлении правил или, наоборот, в сопоставлении, т. е. в установлении сходства. Например, предлоги и приставки сходны по графическому начертанию, но противоположны с точки зрения слитного и раздельного их написания. Общим для правил о правописании безударных гласных в корне, глухих и звонких согласных, непроизносимых согласных является то, что все три правила определяют правописание корня, способ проверки требует подбора однокоренных слов или изменения формы. Разница в том, что при подборе проверочных слов учитываются разные критерии (ударение, наличие гласного после проверяемого согласного).

Школьный опыт убеждает в том, что параллельное изучение некоторых правил оказывается более эффективным, чем последовательное (параллельное изучение существительных всех трех склонений, одновременная работа над глухими и звонкими согласными в конце и в середине слова).

Однако к изучению каждого правила нужно подходить дифференцированно, учитывать его особенности. Так, например во II классе дети знакомятся с разделительным **ь**. В III классе узнают о разделительном **ъ**. Сразу работать над **ъ** в сопоставлении с **ь** или вначале отработать правило употребления **ь**? Сущность правил о твердом разделительном знаке учащиеся должны усвоить раньше, чем приступят к противопоставлению **ъ** и **ь**. Начать сопоставление можно уже со 2-го урока по данной теме.

Осознание правила, как показывают наблюдения, зависит от наличия у учащихся конкретных представлений. Поэтому если учащиеся забыли правило, то не нужно требовать механического заучивания, а вновь на конкретном словесном материале выделить те особенности в написании слов, которые в обобщенном виде составляют содержание правила.

¹ Канонькин Н. П., Щербакова Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе.— Л., 1955.— С. 405.

Орфографические упражнения

Орфографический навык, как отмечалось выше, представляет собой автоматизированные компоненты сознательной речевой деятельности. Автоматизированность достигается длительными упражнениями.

Упражнения направлены: а) на формирование умения «видеть» орфограмму в слове (на развитие орфографической зоркости); б) на овладение операциями, обеспечивающими применение правила; в) на установление связи между частными операциями, т. е. включение их в единую систему действий; г) на уточнение для учащихся сущности и формулировки правила. Только в ходе применения правила, т. е. в деятельности, происходит более углубленное усвоение его содержания, так как обобщение, отраженное в правиле, переносится на все более широкий конкретный материал.

«Первоначальное обобщение, по мере того как в сферу его влияния втягиваются новые языковые факты, начинает терять свою первоначальную схематичность и наполняться новым, конкретным содержанием. Понятие, лежащее в основе правила, все более углубляется, связывается с другими понятиями, образуя некую систему»¹.

Традиционно в методике выделяются следующие группы орфографических упражнений: 1. Грамматико-орфографический разбор. 2. Списывание. 3. Диктанты. 4. Лексико-орфографические упражнения. 5. Изложения.

Указанные группы орфографических упражнений не имеют единого основания классификации: первая и четвертая группы учитывают связь орфографии с грамматикой или лексикой, вторая и третья группы — фактор, определяющий деятельность учащихся (зрение и моторика — при списывании, слух — при диктантах).

В школьной практике орфографические упражнения одновременно характеризуются с двух сторон: 1) по форме выполнения: является ли упражнение списыванием, диктантом или творческой работой, 2) по характеру решаемой задачи: орфографическое упражнение или комплексного типа.

Кратко остановимся на видах упражнений.

Списывание — это передача в письменной форме зрительно воспринимаемого (в момент записи) слова, предложения, текста.

В начальных классах должно быть сформировано умение списывать в соответствии с правилами каллиграфии и орфографии, т. е. аккуратно и без исправлений, не допуская пропусков и перестановки букв, правильно употребляя знаки препинания. Обучать списыванию нужно систематически, начиная с букварного периода. В следующих правилах, адресованных ученику, кратко

Рождественский Н. С. Обучение орфографии в школе.— М., 1960.— С. 140—141

отражается то основное, что направляет формирование рассматриваемого умения:

1. Прежде чем начинать списывать, прочитай целиком все, что нужно списать. 2. Слово в каждом предложении подели на слоги и диктуй себе по слогам. 3. Сравни свою запись с тем, с чего списывал.

В качестве материала для списывания могут выступать слова, отдельные предложения и небольшие тексты.

В зависимости от цели, которую ставит учитель, списыванию может предшествовать подготовка: проговаривание слов с орфограммами, требующими проверки, и обоснование, почему слово так пишется, подсчет в тексте орфограмм на определенное правило и т. п.

Для выяснения уровня сформированности данного умения проводится контрольное списывание.

В практике обучения русскому языку списывание чаще всего сочетается с выполнением заданий грамматического, лексического или словообразовательного характера. Это позволяет отработать применение орфографического правила, поскольку сам характер заданий требует актуализации тех грамматических, фонетических или словообразовательных знаний, которые составляют теоретическую основу формируемого орфографического навыка. Кроме того, комплексные упражнения позволяют в единстве с орфографической решать и задачу развития речи.

Примеры комплексных видов упражнений:

1. Списывать, найти однокоренные слова, выделить в них корень, обозначить ударение.

2. Списывать, вставляя пропущенные буквы. Определить, какая часть слова не дописана. Указать часть речи, падеж, объяснить написание.

3. Списывать, вставить в текст подходящее по смыслу слово, выбирая из слов, данных в скобках.

4. Восстановление деформированных предложений и текста.

5. Выборочное списывание (списать только слова определенной части речи, определенного спряжения; выписать словосочетания, состоящие из имени существительного и имени прилагательного, и т. п.).

Диктант — вид орфографического упражнения, сущность которого для учащихся состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, слова, текста.

Виды диктантов:

1. Предупредительный диктант используется в целях отработки приемов применения правила и направлен, в частности, на овладение учащимися алгоритмом действий. Перед записью текста или в процессе записи (при так называемом комментированном письме) учащиеся объясняют, как напишут слово и почему.

2. Объяснительный диктант включает доказательство

написания орфограммы после записи предложения или текста в целом. Данный вид диктанта представляет своего рода коллективную проверку написанного, развивает внимание учащихся к орфограммам. В процессе записи текста учащиеся подчеркивают орфограммы, требующие проверки, после записи — контролируют правильность выполнения работы.

3. Выборочный диктант требует записи не всего текста, диктуемого учителем, а только части, соответствующей заданию. Например, записывают слова только на определенное правило. Выборочный диктант развивает орфографическую зоркость, согласованность действий учащихся при работе в коллективе.

4. Свободный диктант допускает некоторую свободу учащихся в выборе слов при записи диктуемого текста, изменение структуры предложения. Текст диктуется вначале целиком, затем по частям (3—4 предложения); записывается каждая часть после повторного ее прочтения.

5. Самодиктант, или письмо по памяти: учащийся запоминает текст, зрительно или на слух воспринятый, и затем пишет его самостоятельно.

6. Проверочный, или контрольный, диктант ставит целью выяснить уровень владения учащимися только что изученным правилом и ранее отработанным.

Текст диктуется целиком, затем по предложениям и частям (2—3 слова, если предложение состоит из 5—6 слов).

Все виды диктанта¹ учитель использует, учитывая этап работы над формированием навыка и цель урока.

Изложение как вид орфографического упражнения характеризуется четко выраженной направленностью на развитие речи учащихся (имеется в виду обогащение словаря и развитие навыков связной речи). Изложение проводится на заключительном этапе изучения орфографической темы, когда учащиеся овладели правилом и научились его применять. Правильность применения правила при написании изложений свидетельствует о его усвоении, так как условия становятся более сложными по сравнению с диктантом.

Условия формирования орфографического навыка

Исходя из того, что орфографический навык, как действие сложное, формируется на основе целого комплекса знаний и умений, необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами² образующими фундамент того или иного орфографического навыка. Только при этом усло-

вия учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, т. е. действовать сознательно. Отсюда вытекает методическое правило для учителя: прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент,

Указаны только основные виды.

какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступить эти частные операции между собой и почему.

Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две крупные группы: навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней слов, приставок и суффиксов), и навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

Для формирования навыка правописания в корнях слов безударных гласных, парных глухих и звонких согласных, произносимых согласных, а также для правильного написания приставок, **ѣ** учащимся необходимо владеть совокупностью знаний и умений:

1) умение различать гласные и согласные звуки; ударные и безударные гласные, глухие и звонкие согласные (парные, непарные звонкие, непарные глухие);

2) умение соотносить написание и произношение слова, устанавливая сходство и различие;

3) умение разбирать слово по составу (проводить морфемный анализ);

4) умение подбирать однокоренные слова;

5) умение изменять форму слова.

Однако каждое из указанных умений само по себе создает только предпосылку для формирования рассматриваемых навыков. Важно взаимодействие между ними. Так, при написании безударных гласных в корне слова фонетические знания и умения вступают во взаимодействие с умениями выделять корень, подбирать однокоренные слова или изменять форму слова. Практика последних лет убедительно показала, что одной из причин ошибочного написания безударных гласных в корне является неумение совмещать такие операции, как выделение ударного слога и нахождение корня слова.

Эти операции ученик должен выполнять применительно как к проверочному слову, так и проверяемому, например: *чистый — чистота, зимний — перезимовать, по^дйрок — • по^дарить, дарёный* и т. п. Возникает необходимость в систематическом (в течение года) проведении упражнений, имеющих задание: обозначить ударение в слове, выделить корень, подчеркнуть гласную букву в ударном слоге проверочного слова и гласную букву в безударном слоге проверяемого слова: *читка — читатель, по^пёря — потерять* и др.¹

¹ Подчеркивание букв способствует развитию умения соотносить гласные в ударном и в безударном слогах проверочного и проверяемого слова. Проверочное слово всегда записывается перед проверяемым.

При подборе проверочных слов, определяющих написание безударных гласных корня, устанавливается связь между фонетическими и морфологическими знаниями, так как для проверочных слов характерны два признака: а) гласный звук в корне ударный; б) слова, однокоренные с проверяемым, или это формы одного и того же слова. Исследованиями доказано, что если учащиеся ориентируются только на один из указанных признаков, то ошибочный подбор проверочных слов возрастает до 70—80%.

Аналогичные условия создаются и при подборе проверочного слова, которое обосновывает написание букв, обозначающих парный глухой или звонкий согласный в корне. Проверочное слово обладает двумя признаками: а) оно является однокоренным с проверяемым словом или его формой; б) после проверяемого согласного стоит гласный, например: *узок — узкий, рубить — прорубь* и т. п. При написании слов с произносимыми согласными в качестве проверочных выступают однокоренные слова, в которых все согласные произносятся: *звезда — звёздный, радости — радостный, место — местный* и т. п.

Определенные связи между синтаксическими и морфологическими знаниями устанавливаются, когда учащиеся обосновывают написание падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных. Например, чтобы правильно написать падежные окончания имен прилагательных, учащиеся а) находят в предложении существительное, к которому относится данное прилагательное, т. е. выделяют словосочетание, б) узнают род, число и падеж имени существительного, по роду и падежу существительного определяют род¹ и падеж имени прилагательного, в) узнают безударное окончание имени прилагательного². Безусловно, установление связей между знаниями представляет для младших школьников значительную трудность. В этот период обучения велика руководящая роль учителя, который направляет действия учащихся.

В настоящее время не случайно в школе стали больше внимания уделять осознанию учащимися последовательности действий, которые необходимо выполнить при написании той или иной морфемы слова (приставки, корня, суффикса, окончания). Выполнение в четко определенной последовательности необходимых действий при написании орфограммы фактически представляет собой установление связей между знаниями.

Применительно к приставке, корню, суффиксу и окончанию ход рассуждений, естественно, своеобразен, так как у каждой морфемы есть свои особенности. Кроме того, при обосновании написания окончаний учитываются особенности каждой части речи. Приводим примерные «программы» действий для учащихся.

Во множественном числе, как известно, род не распознается.

² Сравнение окончаний имени прилагательного и вопроса, на который оно отвечает, используется при проверке как вспомогательный прием (но *небе* каком? *голубом*; *под снегом* каким? *глубоким*).

Чтобы правильно обозначить на письме безударный гласный звук в корне слова, нужно: 1) найти в слове ударный слог; 2) выделить корень; 3) подобрать однокоренное слово с ударным гласным в корне; 4) написать в корне проверяемого слова ту же гласную букву, которая есть в корне проверочного слова (например:

охрана — охранять).

Чтобы правильно обозначить на письме проверяемый звонкий или глухой согласный в корне, нужно: 1) найти в слове согласный, который требует проверки (согласный на конце слова или перед парным согласным); 2) выделить корень¹; 3) изменить слово или подобрать однокоренное, в котором после согласного стоит гласный; 4) написать в проверяемом слове ту согласную букву, которая стоит в проверочном перед гласным, например: *шутить — шутка, подсказать — подсказка, флаги — флаг*.

Для того чтобы правильно написать безударное личное окончание глагола², нужно: 1) поставить глагол в начальную форму; 2) по неопределенной форме узнать спряжение; 3) определить время, лицо и число глагола; 4) узнать окончание. Например: *Молодежь строит в тайге новые города* (начальная форма *строить*, II спр.; глагол стоит в н. вр., 3-м л., ед. ч., — значит, окончания *-ит*).

Есть общее в тех действиях, которые выполняют учащиеся при написании падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных. Так, исходное действие является одинаковым: нужно найти в предложении словосочетание и поставить вопрос к существительному (или к прилагательному) с безударным окончанием.

Большое значение для формирования орфографического навыка имеет система упражнений. Она строится прежде всего с учетом усложнения условий, в которых протекает формирование навыка. На начальном этапе формирования навыка (сразу после ознакомления с орфографическим правилом) все внимание учащихся сосредоточивается на осознании сущности правила и его применения. Учащийся решает в это время лишь орфографические задачи. Позднее предусматривается усложнение условий, т. е. наряду с орфографическими выполнением ряда других заданий (составление предложений, словарная работа).

Для формирования навыка важным условием является предуп-

Практика убеждает в том, что выделение корня в словах с проверяемыми парными глухими и звонкими согласными представляет для младших школьников значительную трудность в связи с чередованием звуков; поэтому выделение корня во II классе не всегда проводится. Важно познакомить с самим фактом: проверяемые путем подбора родственных слов согласные находятся в корне. Как известно, парные согласные могут быть в приставке и в суффиксе; проверяются они иначе, чем в корне.

² Ход рассуждений при написании безударных падежных окончаний имен существительных и прилагательных рассматривался выше.

реждение и исправление орфографических ошибок. Наличие ошибки свидетельствует, как известно, о том, что у детей имеются неправильные знания или они отсутствуют; причиной ошибки может быть также отсутствие связей между знаниями.

Работа над ошибками — это прежде всего, как отмечается в психологической литературе, актуализация цепи правильных знаний и затормаживание неверных.

Систематическая работа учащихся над ошибками направлена на осознание сущности проверки. Оправдала себя следующая «программа» работы над ошибками:

«Как надо работать над ошибками (памятка для ученика)».

1. Если ты пропустил, переставил или не дописал букву в слове, напиши слово правильно и подели его на слоги. Подчеркни букву, которую пропустил; обозначь ударение.

2. Если допустил ошибку на правило, то сначала узнай, в какой части слова находится ошибка. Для этого разбери слово по составу.

3. Если ошибка в приставке, спроси у учителя или посмотри в учебнике, как она пишется. Напиши слово. Подбери и напиши три слова с той же приставкой. Подчеркни приставку и обозначь ударение.

4. Если ошибка в корне, подумай, на какое правило. Напиши проверочное слово, обозначь ударение, выдели корень. Напиши еще несколько однокоренных слов. Во всех словах выдели корень.

5. Если ошибка в суффиксе, узнай, как он пишется, и напиши еще два слова с тем же суффиксом. Выдели во всех словах суффикс.

6. Если ошибка в окончании существительного, то выпиши это слово вместе с тем словом, к которому оно относится. Укажи вопрос, падеж, склонение, выдели окончание. Составь предложение с существительным в этом же падеже.

7. Если ошибка в окончании прилагательного, то выпиши прилагательное вместе с существительным, к которому оно относится, по роду и падежу существительного узнай род и падеж прилагательного, вспомни окончание. Проверь себя вопросом. Составь предложение с прилагательным в том же падеже.

8. Если ошибка в окончании глагола, напиши неопределенную форму глагола, определи спряжение, время, лицо и число глагола. Напиши окончание. Составь предложение с этим же глаголом в другом лице.

Мы ограничились только некоторыми условиями, влияющими на формирование орфографических навыков, и не остановились, например, на таких, как применение наглядности, взаимодействие между развитием связной речи и формированием орфографических навыков и ряде других.

Проверка знаний, умений и навыков по русскому языку

Одним из важных дидактических условий, обеспечивающих усвоение знаний, является их систематическая проверка и оценка.

Проверка, как неоднократно подтверждено школьной практикой, обеспечивает учителю возможность выяснить качества знаний учащихся, уровень владения формируемыми умениями. Это, в свою очередь, позволяет установить готовность учащихся к изучению нового материала, а также оценить эффективность применяемых методов и приемов обучения, внести коррективы в методику. Для учащихся проверка важна потому, что, во-первых,

она служит своего рода подкреплением правильности формирующихся знаний или тормозом неверных связей, во-вторых, сам факт проверки психологически настраивает на качественную работу, развивает самоконтроль.

Проверка осуществляется в устной и письменной форме; применяется текущий математический и итоговый учет знаний. В дидактической литературе достаточно четко определено назначение каждого из видов учета.

При обучении русскому языку устные и письменные формы контроля четко дифференцируются, хотя отметка является общей, учитывающей знание грамматических определений, орфографических правил, умение анализировать слова, предложения и применять знания в письменной речи (в диктантах, изложениях, сочинениях и т. п.). Контроль за правильностью выполнения письменных работ должен быть систематическим. В I и II классах учитель проверяет все письменные (классные и домашние) работы учащихся. В III и IV классах все работы проверяются только на начальном этапе изучения новой темы (в остальное время проводится выборочная проверка).

Основными видами письменных проверочных работ по русскому языку являются диктанты, изложения, сочинения, грамматические, словообразовательные, лексические и орфографические задания, контрольное списывание.

Контрольные работы итогового учета проводятся один раз в четверть, т. е. во II классе в течение года проводятся три контрольных диктанта с заданиями, в III классе — четыре диктанта с заданиями и четыре изложения, в IV классе наряду с изложениями могут быть проведены контрольные сочинения. Кроме того, в каждом классе в течение года проводится не менее 8—10 проверочных диктантов, около 6—8 проверочных работ с грамматическими, словообразовательными, лексическими заданиями, 4 проверочных изложения или сочинения. Объем проверочных работ (количество слов) следующий:

	I класс	II класс	III класс	IV класс
Диктанты:	25—30	35—45	45—50, 55—65	65—70, 75—80
Изложения:		45—55	60—75	90—100

При проверке контрольных работ учитель руководствуется следующими нормами: отметка «5» ставится за диктант, в котором нет орфографических ошибок, «4» — за диктант, в котором допущены 1—2 орфографические ошибки, «3» — за диктант, в котором 3—5 орфографических ошибок, «2» — 6—8 ошибок; за работу, в которой более 8 орфографических ошибок, ставится «1».

При оценке изложений и сочинений учитывается фактическая достоверность изложенного, полнота передачи содержания, правильность построения предложений и точность употребления слов.

Общая характеристика учебников «Русский язык» для четырехлетней начальной школы

Учебник, как известно, представляет собой важнейшее средство обучения и является для школьников основным источником систематизированных знаний. Содержание и структура учебников отражают функции учебного предмета в образовании, воспитании и развитии учащихся, а также программные требования к знаниям, умениям и навыкам применительно к каждому учебному году обучения.

Русский язык, как учебный предмет, прежде всего обеспечивает языковое образование, речевое и умственное развитие учащихся, их готовность к успешной познавательной деятельности, способствует идейно-политическому, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию учащихся. Это обуславливает определенные структурные компоненты учебников и особенности содержания каждого из них.

Согласно общепринятому подходу к структуре современного школьного учебника¹ учебники русского языка для четырехлетней начальной школы включают следующие компоненты:

I. Систематизированный учебный материал, представленный в виде фонетических, грамматических, словообразовательных, речеведческих сведений и понятий, орфографических и пунктуационных правил. Примеры: «В слове столько слогов, сколько в нем гласных звуков» (II класс). «Приставка — это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов» (III класс). «Изменение окончаний глаголов по лицам и числам называется спряжением. Спрягаются глаголы в настоящем и в будущем времени» (IV класс). «Чтобы узнать, какой буквой обозначается согласный звук в корне, нужно слово изменить (*флаг — флаги*) или подобрать однокоренное слово, в котором после согласного звука стоит гласный (*подготовка — подготовить*)» (III класс).

II. Аппарат организации усвоения.

1. Вопросы и задания, предназначенные для активизации познавательной деятельности учащихся в процессе раскрытия содержания и структуры правил или понятий, обобщения и систематизации учебного материала. Примеры: «Что такое подлежащее?», «Что такое сказуемое?», «Сравните подлежащее и сказуемое: чем они сходны и чем различаются?», «Докажите, что *улетают на юг* — это словосочетание, а не предложение. Составьте предложение, используя это словосочетание» (III—IV классы).

Вопросы в каждой теме представлены в определенной последовательности. Многие из них носят характер учебных задач,

¹ См.: Зуев Д. Д. Проблемы программирования активизации дидактических функций современного школьного учебника в процессе его создания // Проблемы школьного учебника.— М., 1981.— Вып. 8.— С. 262.

поскольку для ответа на вопрос необходимо выполнить определенные действия (провести анализ, сравнение, обобщение). Постановка вопроса, равного учебной задаче, выступает, таким образом, для учащихся как начало совместной (или самостоятельной) поисковой деятельности. Например, в начале темы «Однокоренные слова» учебник предлагает учащимся вопрос: «В нашем языке тысячи слов. Среди них есть слова, похожие друг на друга. Чем они похожи?» Задания: «Сравните слова по смыслу: *класс — классный (журнал), новый — новичок, память — памятник, трактор — тракторист, берёза — березняк*. Сравните эти же слова по составу и найдите в них одинаковую (общую) часть». Вывод: «Слова сходны по смыслу и по составу (есть общая часть). Такие слова называются родственными. Корень — это общая часть родственных слов. Поэтому родственные слова иначе называют однокоренными».

Вопросы выполняют разные функции в зависимости от цели, поэтому и содержание их специфично. Широко представлены вопросы, которые нацеливают учащихся на то, чтобы в результате выполнения заданий «получить» информацию. Например: «Какие окончания имеют глаголы в прошедшем времени? От чего это зависит?», «Какие слова с парными согласными в корне нужно проверять, а какие являются проверочными?», «В каких частях слова могут быть безударные гласные, которые нужно проверять?» и т. п.

В анализируемых учебниках имеются и вопросы операционного характера, цель которых привлечь внимание учащихся к тому, какие действия нужно выполнять и в какой последовательности, чтобы правильно решить орфографическую, грамматическую, речевую задачу (узнать, какой буквой обозначить безударный гласный звук, определить склонение или падеж существительного, составить текст и т. п.). Примеры вопросов операционного характера: «Как найти в слове корень?», «Как проверить безударный гласный в корне?», «Как определить падеж имени существительного?», «Как определить спряжение глаголов с безударными окончаниями?», «Как узнать безударное личное окончание глагола?», «Как отличить текст от набора предложений?». Вопросы операционного характера нацеливают на овладение способом деятельности.

Вопросы занимают в учебниках разное место: в начале темы, в ее заключительной части, в начале и в конце раздела. Это зависит от их назначения. Если вопрос предназначен для того, чтобы помочь учащимся усвоить новое для них понятие, то он, естественно, стоит в начале темы и направляет внимание на существенные признаки этого понятия, его функцию в речи. Вопросы, стоящие в конце темы, предназначены для сопоставления изучаемого материала с другим, в каком-либо отношении с ним сходным, а также для обобщения знаний об изучаемом. Например: в конце темы «Имя прилагательное» (IV класс) поставлен следующий вопрос: «Чем сходны и чем различаются имена существительные и имена прилагательные?» — и предложен план для проведения срав-

нения. Повторение темы «Состав слова» (IV класс) содержит следующие вопросы и задания: «Что такое корень? Как найти корень в слове? Сравните между собой слова: какая часть в них одинаковая и какие части разные: *верх — верхушка, выход — переход, школьник — дошкольник* и т. п.»; «Какие части слова служат для образования новых слов? Образуйте однокоренные слова с помощью приставок от слов *ехать, лететь, цвести* и др. Образуйте однокоренные слова с помощью суффикса *-тель* от глаголов *учить, читать, строить*»; «В каких частях слова бывают безударные гласные, которые нужно проверять? Докажите на примерах»; «Как проверить безударные гласные в корне и в приставке? Прочитайте правило, приведите свои примеры. Спишите текст, вставляя пропущенные буквы. Выделите ту часть слова, в которой находится пропущенная буква»; «Чем приставка отличается от предлога? Докажите, что выделенные в тексте слова являются предлогами. Подберите слова с приставками *над-, под-, в-*».

2. Упражнения, различные по своим функциям: а) упражнения, на основе которых выводятся правила, сообщаются сведения. Задания этих упражнений нацеливают учащихся на выделение существенных признаков понятия (например, существенных признаков подлежащего и сказуемого как главных членов предложения, имени прилагательного как части речи, окончания как значимой части слова); б) упражнения, обеспечивающие усвоение знаний, формирование умений (фонетических, графических, словообразовательных, грамматических, орфографических, собственно речевых); упражнения, специально нацеленные на формирование умений организовать познавательную деятельность учащихся, в частности упражнения, формирующие умения работать с учебником.

3. Инструктивные предписания: памятки, образцы рассуждений, образцы разбора слов и предложений.

Разного рода предписания помогают учащимся овладеть способами применения знаний на практике, способами деятельности. Для учеников памятки представляют собой руководство к действию, ответ на вопрос, что надо сделать, чтобы узнать, как пишется слово, какой частью речи оно является, как найти в слове корень и т. п. Иначе говоря, памятка предопределяет для учащихся ход решения орфографической, грамматической, словообразовательной задачи. Образцы рассуждений конкретизируют памятку, каждое ее положение. Примеры памяток и образцов рассуждений:

Памятка (IV класс)

Чтобы определить падеж имени существительного, надо:

1) Найти в предложении главные члены. Если существительное является подлежащим, то это существительное стоит в именительном падеже: *Над озером кружились чайки.*

2. Найти слово, к которому относится имя существительное, и поставить от него вопрос. По вопросу и предлогу определить падеж.

В предложении говорится о ком? (Кто?) *Чайки* — подлежащее. Существи-

тельное стоит в именительном падеже. *Кружились над чем? над озером.* Существительное *озером* стоит в творительном падеже.

Памятка (IV класс)

Для того чтобы правильно написать безударное окончание глагола, надо:

1) Определить время, лицо и число глагола.

2) Назвать неопределенную форму этого глагола и по суффиксу определить спряжение.

3) По спряжению узнать окончание.

Образец рассуждения:

Полюбуйся: весна наступает.. (И. Никитин)

Что делает? *наступает* — глагол в настоящем времени, в 3-м лице, в единственном числе; что делать? *наступать*, перед *-ть* суффикс *-а-*, значит, это глагол I спряжения, поэтому надо написать окончание *-ет*.

4. Таблицы, содержащие учебный материал. Например: «Три склонения имен существительных», «Спряжение глаголов в настоящем времени», «Изменение имен прилагательных по родам», «Части речи» (сравнение имени существительного, прилагательного и глагола) и т. п.

III. Иллюстративный материал: изображение предметов, сюжетные иллюстрации.

Иллюстративный материал выполняет в учебниках «Русский язык» разные функции, специфичные для данного учебного предмета. Укажем некоторые из них: 1) предметные рисунки способствуют овладению лексическим значением слова (например: *эскаватор, эскалатор, бульдозер, маяк* — II класс), осознанию особенностей грамматических категорий (например: категории числа имен существительных, глаголов), роли суффиксов, приставок, помогают отгадать загадку, решить ребус и т. п.; 2) сюжетные иллюстрации широко используются в целях создания текста; по серии иллюстраций (или по одной) учащиеся восстанавливают деформированный текст, делят текст на части и т. д. Иллюстрации к тексту помогают учащимся образно представить себе обстановку, а также действующих лиц, развитие сюжетной линии в повествовательном тексте, объект описания — в описательном тексте.

Иллюстративный материал в учебниках предназначен как для усвоения грамматического материала, так и для работы над развитием речи учащихся. Безусловно, указанные цели взаимодействуют между собой, их нельзя решать в изоляции друг от друга. Однако в зависимости от темы урока одна из целей выступает в качестве ведущей и ей подчинено использование иллюстративного материала. Так, например, иллюстрации в начале разделов «Слова, обозначающие предметы», «Слова, обозначающие действия предметов» (III класс) имеют грамматическую направленность. Учащиеся под руководством учителя составляют по данным иллюстрациям тексты и анализируют их в грамматическом плане. Аналогично с грамматической целью включены иллюстрации и в других морфологических темах.

Приведен образец подробного рассуждения.

IV. Аппарат ориентировки в учебнике.

1. Оглавление учебника.

2. Рубрикация — деление учебника на части, обозначенные цифрами, условными знаками. Например, рисунок Почемучки обозначает учебный вопрос (учебную задачу), вертикальная линия — правило, схематичный рисунок домика — домашнее упражнение, — — — — — значимые части слова и т. п.

Содержание и структура учебника обусловлены комплексом образовательно-воспитательных задач, которые реализуются в процессе обучения родному языку. Упражнения, включенные в учебник, содержат разнообразный информационно насыщенный материал о жизни нашей страны, ее природе, явлениях и событиях, о деятельности человека, его качествах, взаимоотношениях в коллективе и т. д. Материал имеет четко выраженную идейно-политическую направленность, эстетическую и эмоциональную выразительность.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Общая характеристика УР^{ока}

Эффективность обучения русскому языку находится в прямой зависимости от качества урока, поскольку в советской школе урок был и остается основной формой организации учебно-воспитательного процесса.

Общедидактические требования к уроку, широко освещенные в педагогической литературе¹, получают частнометодическую конкретизацию применительно к урокам рассматриваемой дисциплины. Основные требования, которым должны удовлетворять уроки русского языка, кратко можно сформулировать в следующих положениях:

I. Приобретение новых знаний, их применение в речевой практике и воспитание школьников сливаются в единый процесс. Не случайно в последнее десятилетие особое внимание уделяется организации учебной деятельности учащихся на уроке, идейно-политической, эстетической, художественной ценности языкового материала, который используется на уроке, мировоззренческому аспекту изучения языка, общей направленности всего классного коллектива на достижение поставленной цели. Сам по себе интересный в воспитательном отношении языковой материал не решает воспитательных задач урока, так же как и, например, рациональные методические приемы, использованные учителем применительно к языковому материалу, не отвечающему необходимым характеристикам. На уроке воспитывает все, включая доброжелательное отношение учителя к детям,

См.: Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы). — М., 1978. — С. 171—200; Сорокин Н. А. Дидактика — М., 1974. — С. 174—193.

отношения между учащимися, метод обучения, выбранный учителем для данного урока, виды заданий, которые выполняют учащиеся, языковой материал, на базе которого осуществляется изучение грамматики, словообразования, орфографии и т. д.

Нужные нравственные качества воспитываются на уроке, где создана атмосфера творческого коллективного поиска. Например, на уроке в III классе при изучении темы «Прошедшее время глагола. Правописание глагольных суффиксов» учитель следующим образом организовал деятельность учащихся (приводим фрагмент урока).

I. Творческий диктант.

Задание к тексту: вставить в предложения подходящие по смыслу глаголы.

Шел штурм Берлина. Грозно ... советские орудия. От разрывов и мин ... земля. Огромные каменные здания ... и горели с треском, как соломенные. (Н. Богданов.)

При выборе наиболее подходящего глагола проводится работа над группой слов-синонимов: 1) *Греться, грехотать, рокотать.* 2) *Содрогаться, трястись.* 3) *Рушиться, обвалиться.*

— В каком времени употреблены глаголы? Докажите.

II. Наблюдения надписанием суффиксов в глаголах прошедшего времени.

— Объясните написание глаголов в предложениях *В мирном Берлине построили и строят замечательные жилые дома, школы, больницы.*

Учащиеся объясняют написание окончания глагола настоящего времени: «Неопределенная форма — что делать? *строить*, глагол на *-ить*, значит, II спряжения, в 3-м лице множественного числа окончание *-ят*». Написание глагола в прошедшем времени учащиеся объяснить затрудняются. (Создается поисковая ситуация.) На доске запись:

<i>построить</i>	<i>увидеть</i>	<i>начать</i>
<i>построили</i>	<i>увидели</i>	<i>начали</i>

Коллективно делается обобщение-вывод о глаголах прошедшего времени: перед суффиксом *-л* пишется та же буква, что и перед *-ть* в неопределенной форме.

III. Комментированное письмо.

Учащиеся записывают с комментированием: *В мирном Берлине построили и строят замечательные жилые дома, школы, больницы. Советские люди и жители ГДР — большие друзья. Они многое сделали для того, чтобы отстоять мир.*

— Найдите глаголы прошедшего времени, объясните их написание.

IV. Обобщение.

— Что нового вы узнали на уроке?

На уроке русского языка особое внимание уделяется воспитанию любви к родному языку, бережного отношения к слову. Поэтому большое место в процессе обучения языку занимает лексико-стилистическая работа. На уроке русского языка часто звучат стихи; наряду с адаптированными текстами используются высокохудожественные авторские тексты.

Весь процесс обучения русскому языку направлен на формирование у школьников основ научного мировоззрения.

Урок русского языка воспитывает и такие необходимые каждому человеку качества, как аккуратность, самостоятельность, инициативность.

Справедливо пишут Н. Г. Казанский и Т. С. Назарова: «Каждый урок активен в воспитательном отношении. Он может оказывать как положительное, так и отрицательное воспитательное влия-

ние, но безрезультатным в воспитательном отношении никогда не бывает»¹.

II. Четкость и внутренняя логика урока, его целенаправленность. Логика урока, на котором изучается новый материал, обусловлена в значительной степени взаимодействием сторон изучаемого языкового явления, его лингвистической сущностью. Учителю важно видеть эти взаимосвязи и постепенно раскрывать их вместе с учащимися в ходе выполнения ряда заданий.

Если урок ставит своей целью закрепление грамматических знаний, формирование орфографических умений, то логика урока будет отражать систему упражнений, которая, как известно, строится по принципу усложнения условий, в которых протекает деятельность учащихся. Первые упражнения на уроке могут выполняться коллективно, так как отрабатывается последовательность действий при написании той или иной орфограммы. Позднее возрастает самостоятельность учащихся. Связь между упражнениями, выполненными на уроке, обусловлена также и характером формируемого умения.

Целенаправленность урока создается соответствием учебного материала теме и целям урока.

Весь учебный материал урока, включая материал для наблюдений за языковыми фактами, материал для орфографических и разного рода речевых упражнений должен строго соответствовать цели урока. Например, во II классе тема урока «Обобщение знаний об именах существительных». Грамматические, лексические и орфографические упражнения находятся между собой в такой связи, что позволяют систематизировать признаки имени существительного как части речи и написание этих слов.

III. Урок русского языка — это прежде всего урок развития речи и мышления учащихся. Данное требование обусловлено спецификой самого учебного предмета, социальная функция которого раскрывается в коммуникативной функции языка. Чтобы урок русского языка был социально значимым, он обязательно должен быть направлен на формирование умения грамматически правильно, стилистически точно, последовательно выражать свои мысли и передавать чужие.

Установка на развитие речи на уроке русского языка требует применять при изучении грамматического материала такие методические приемы, которые подводят младших школьников к осознанию роли каждой части речи или части слова в нашем языке, к пониманию, например, почему нужно уметь различать род имени существительного, его склонение, уметь найти в слове корень, приставку, суффикс, знать, как распознается время глагола, как (с помощью какой части речи и части слова) устанавли-

¹ Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы). — М., 1978. — С. 177.

ливается связь слов в предложении и многое другое. Иначе говоря, грамматическая теория на уроке изучается под углом зрения ее практического применения для формирования навыков точной и грамматически правильной речи, для развития навыков сознательного письма.

Важным обстоятельством, позволяющим осуществить на уроке связь изучения грамматического, словообразовательного, орфографического материала с развитием речи, является управление умственной деятельностью учащихся. Процесс развития речи школьников неотделим от развития их мышления.

Современный урок русского языка характеризуется целенаправленной работой над развитием мышления учащихся. Это означает, что в процессе изучения определенного грамматического или орфографического материала проводится работа над овладением определенными умственными действиями, наиболее обеспечивающими усвоение данного материала. Например, для формирования понятия «родственные слова» необходимо владение такими умственными операциями, как сравнение слов по их лексическому значению и морфемному составу (общность по смыслу и наличие одинакового корня). Практика показывает, что умение сравнивать слова с учетом указанных двух факторов формируется гораздо быстрее, если над приемом сравнения проводится специальная работа, включающаяся как составная часть в изучение материала.

Вышесказанное дает основание особо подчеркнуть, что при подготовке к уроку учитель определяет не только круг знаний, над усвоением которых будет идти работа, но и те умственные действия, которыми необходимо овладеть учащимся для усвоения данного материала. Это отражается на подборе видов заданий и конкретного материала урока, а также в какой-то мере определяет его структуру.

В последние годы значительно большую роль в обучении языку приобретают теоретические знания. Это объясняется тем, что именно теоретические знания и позволяют учащимся сознательно владеть языком. Усиление роли теории не означает, что на уроке необходимо больше заучивать грамматических определений. Напротив, для современного урока характерен отказ от формального воспроизведения знаний. Усилить роль теории — это значит больше внимания уделять раскрытию (хотя и в элементарной форме) закономерностей языка, т. е. усвоению школьниками связи между языковыми явлениями.

Для учащихся начальных классов ступенькой к осознанию таких связей является поиск ответа на вопрос: почему так? Почему, например, слово *дружный* изменяется по родам, числам и падежам, а слово *дружим* — по числам и лицам? Почему в слове *интересно* -о — это суффикс, а в слове *интересный* -ый — окончание? Почему существительные *площадь* и *улица* в одном и том же падеже и числе могут иметь разные окончания? Почему от глагола *стро-*

ить можно образовать все три временные формы, а от глагола *построить* — только прошедшее и будущее? И т. п.

Особенностью современного урока является также и то, что теоретические знания приобретаются активным путем, учащиеся принимают непосредственное участие в их «открытии», т. е. применяется так называемый поисковый путь познания.

На эффективность уроков русского языка большое влияние оказывают также многие факторы: соразмерность устной и письменной работы на уроке (примерно три четверти урока должны занимать письменные работы); контроль за учебной работой школьников, хорошая информативность обратной связи (использование в этих целях сигнальных карточек с буквами и цифрами, перфокарт и т. п.); своевременное предупреждение и исправление ошибок всех видов (орфографических, пунктуационных, лексических, стилистических); использование технических средств обучения.

Согласно наиболее принятой в советской дидактике точке зрения (М. А. Данилов, Б. П. Есин и структура уроков Пов, Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова, Н. А. Сорочкин и др.) тип урока определяется его дидактической целью.

В зависимости от дидактической цели различают уроки изучения нового материала, уроки закрепления знаний, обобщающие уроки, учетно-контрольные и комбинированные. Для каждого типа урока характерна определенная структура. Таким образом, между дидактической целью урока, его типом и структурой существует вполне определенная взаимозависимость. Дидактическая цель конкретного урока определяется исходя из задач изучения темы в целом и места данного урока в общей системе уроков по теме. Тип урока, а следовательно, и его структура выбираются учителем не произвольно, а с учетом количества часов, предусмотренных программой. Например, на изучение темы «Имя прилагательное» в III классе программой отводится 20 уроков. Из них 3 урока по своему типу являются уроками изучения нового материала, 11 уроков ставят своей целью усвоение знаний и включают грамматические, орфографические и речевые упражнения, 2 урока являются обобщающими, 4 урока — учетно-контрольными. Количество уроков того или иного типа обусловлено объемом знаний, который должны усвоить учащиеся в процессе изучения темы. Учитель в соответствии с программой выделяет узловые вопросы темы (иначе подтемы) и на каждую из них отводит определенное количество уроков. Таким образом, каждая новая подтема имеет свой цикл уроков разного типа. В теме обязательно предусматриваются уроки обобщающего типа (причем повторительно-обобщающий урок может быть в начале изучения темы, чтобы обобщить то, что уже известно учащимся, и ввести их в тему, и в конце изучения темы).

После изучения каждой подтемы проводятся учебно-контрольные уроки.

Прежде чем разработать структуру урока, учитель определяет

тип урока (см. «Примерное планирование уроков» в пособиях для учителя «Обучение в первом классе», «Обучение во втором классе», «Обучение в третьем классе»). Трафарета в построении урока быть не должно. В последние годы широкому обсуждению подвергался вопрос о комбинированном уроке. Признано целесообразным отказаться от жесткого и обязательного деления урока на этапы: опрос, объяснение нового материала, закрепление, задание на дом.

Как справедливо отмечается в литературе, первый шаг в этом направлении был сделан в 60-е годы учителями г. Липецка и Липецкой области, которые отошли от трафарета в построении урока и применили такой вариант урока, на котором приобретение новых знаний и закрепление ранее изученных сливаются в единый процесс; опрос осуществляется в течение всего урока. Однако это не означает, что этапы урока, свойственные любому комбинированному уроку, не нужны. Так, в практике обучения вполне оправдывают себя уроки, на которых соблюдается такая этапность работы, как: проверка домашнего задания, повторение, объяснение нового материала, закрепление, задание на дом. Однако, во-первых, такой порядок работы применительно к каждой теме не всегда является рациональным и учитель вправе творчески решать, с какого этапа: с объяснения нового материала, с выполнения самостоятельного упражнения или с проверки домашнего задания — начать урок; во-вторых, большое значение имеет внутренняя связь между этапами урока, содержание работы на каждом из этапов. Повторение можно провести таким образом, что объяснение нового материала будет логическим продолжением начатой работы. Мастерство учителя и состоит в том, чтобы слить в единый процесс все этапы урока, отказаться от формальной рядоположности.

Например, тема урока в IV классе «Склонение имен прилагательных». Основная цель урока — познакомить с особенностями склонения имен прилагательных мужского, женского и среднего рода в единственном числе, с приемами распознавания падежа.

Урок начинается с самостоятельной работы над словами, имеющими в корне непроверяемую гласную букву (первый этап урока). Учитель диктует слова из «Словаря для справок», учащиеся образуют от них однокоренные имена прилагательные и записывают их вместе с подходящими по смыслу именами существительными. Обозначают в словах ударение, гласную букву в корне подчеркивают.

Вариант выполнения работы: (билет) — билетная касса, (комната) — комнатное растение, (лагерь) — лагерная линейка, (библиотека) — библиотечная книга, (дорога) — дорожный знак, (мороз) — морозное утро.

Проверка записи слов проводится с помощью сигнальных карточек.

На этом же лексическом материале учащиеся выполняют задание, которое представляет собой повторение и связано с новой темой: определяют число и род имен прилагательных. Как узнать

род имен прилагательных? Как изменяются имена прилагательные? Доказать, что имена прилагательные в единственном числе изменяются по родам.

Второй этап урока — ознакомление со склонением имен прилагательных.

Зрительный диктант:

В лагере.

Рано пробудился пионерский лагерь. Ребята пойдут сегодня в дальний поход. Под звуки пионерского горна спешат они на зарядку.

— Подчеркните прилагательные вместе с существительными, с которыми они связаны, укажите их род и число.

— Почему прилагательные пионерский, пионерского имеют разные окончания, хотя род и число у них одинаковые?

— Определите падеж имен существительных и по падежу существительного узнайте падеж связанного с ним прилагательного.

— Просклоняйте слова пионерский галстук, пионерское звено, пионерская песня. (Работа выполняется коллективно.) Прилагательные какого рода склоняются одинаково?

Обобщение.

— Что нового вы узнали о прилагательном? (Изменяется по падежам. Падеж прилагательного определяется по падежу существительного. Прилагательные мужского и среднего рода склоняются одинаково.)

— Прочитайте вывод в учебнике.

Третьим и четвертым этапами урока являются упражнения в распознавании рода, числа и падежа прилагательных, а также составление предложений по картине с использованием имен прилагательных.

В целом структура приведенного урока типична для уроков, на которых изучается новый материал:

I. Повторение об изменении имен прилагательных по числам и родам.

II. Изучение нового материала. Изменение имен прилагательных в единственном числе по падежам: 1. Ознакомление с определением падежа имен прилагательных по падежу имен существительных. 2. Наблюдение над особенностями склонения имен прилагательных мужского, среднего и женского рода. 3. Обобщение.

III. Упражнения в определении рода, числа и падежа имен прилагательных.

IV. Упражнение в правильном употреблении имен прилагательных в нужной падежной форме.

V. Домашнее задание.

Помощь учителя на последнем этапе урока состоит в том, чтобы направить учащихся на сознательное выполнение домашнего задания: с чего надо начинать выполнение задания и почему, как проверить выполненную работу и т. д.

Особым типом урока грамматики является обобщающий урок. На данном уроке обычно систематизируются знания, приобретенные в процессе изучения темы или раздела программы. Чтобы не превратились эти уроки в воспроизведение отдельных теорети-

ческих положений, усвоенных на предыдущих уроках, целесообразно применить такие виды заданий, выполнение которых уже по своей сути требует их сравнения. Иначе говоря, обобщение должно носить действенный характер. По своей структуре обобщающие уроки могут быть различны. Наиболее эффективным, как убеждает практика, является следующий вариант: I. Упражнение на применение знаний о существенных признаках изучаемого грамматического понятия. II. Обобщение и проверка знаний. III. Самостоятельная творческая работа.

Приводим пример обобщающего урока в III классе.

Тема: «Части речи (обобщение)».

Цель урока: усовершенствование знаний об особенностях имен существительных, прилагательных, глаголов и местоимений; развитие умения распознавать их и правильно употреблять.

Ход урока.

I. Словарная работа.

— Замените одним словом и запишите: 1) Подземная электрическая дорога. (Метро.) 2) Член Коммунистического Союза Молодежи. (Комсомолец.) 3) Летчик, совершающий полеты в космосе. (Космонавт.) 4) Коллективная поездка или поход куда-либо в целях отдыха, посещения музеев и т. п. (Экскурсия.) 5) Аппарат для передачи звуков на расстояние по проводам. (Телефон.)

— Запишите на новой строчке слова *хлеб, вода, дом, стена, дерево.*

— Сравните слова, которые вы записали на последней строчке, с теми, которые были написаны раньше. Какие слова появились в языке раньше? (*Хлеб, вода, дом.*) Почему вы так думаете? (Метро построили гораздо позднее, чем человек построил себе дом, и т. д.)

II. Наблюдение над частями речи, их признаками.

— Как приходят к нам слова? У каждого слова своя жизнь. Слово начинает жить вместе с предметом. Изобретут люди новую машину, получат новое вещество, найдут новое растение и сразу дают им название. Так в языке появится новое слово. Некоторые слова живут сотни лет.

— Почему каждый предмет имеет свое название? (Если бы предметы не имели названий, было бы очень трудно общаться друг с другом, передавать свои мысли. Нам бы нужно было тогда показывать предмет или его рисунок. Слова, являясь названием предметов, позволяют нам общаться, разговаривать друг с другом на расстоянии, даже когда мы не видим своего собеседника. Это очень удобно.)

— Только ли названием предметов являются слова? (Нет. В языке есть много слов, которые являются названием признаков предметов, их действий и т. д.)

— На какие большие группы делятся все слова в грамматике? (На части речи.)

— Назовите известные вам части речи. Напишите по три слова-примера каждой части речи.

— Сравните их по плану: 1. Что обозначают? 2. На какие вопросы отвечают?

3. Как изменяются? 4. Каким членом предложения чаще всего бывают?

— Какие части речи имеют сходство?

III. Устные упражнения в распознавании частей речи с использованием сигнальных карточек.

IV. Творческая работа.

Сочинение (деловое) по календарю погоды. Примерная тема «Погода в апреле». Возможный план: 1. Высота солнца. 2. Продолжительность дня. 3. Температура. 4. Осадки. 5. Ветры.

— Какие части речи использованы в сочинении?

V. Домашнее задание: упражнение из учебника.

Своеобразны контрольно-учетные уроки и уроки работы над ошибками. Урок проверки знаний проводится для выяснения, как учащиеся могут применять теоретические знания в практической дея-

тельности. В соответствии с целью проверки определяются виды и содержание проверочных заданий. Это могут быть диктанты, изложение и специальные грамматические задания¹.

Вопросы и задания

1. Значение орфографических правил и их классификация.

2. Каковы основные компоненты процесса работы над орфографическим правилом? Проиллюстрируйте это на конкретном примере.

3. Как поддерживать умственную активность учащихся в процессе изучения орфографических правил?

4. Почему необходимо проводить сравнение и сопоставление правил? Приведите примеры.

5. Какова роль упражнений при формировании орфографических навыков?

6. Охарактеризуйте методические условия, способствующие формированию орфографических навыков.

7. Какие знания и умения составляют основу формирования навыков правописания проверяемых безударных гласных, глухих, звонких и произносимых согласных в корнях слов? Какова система работы над формированием данных навыков во II и III классах? Проанализируйте в этих целях учебники «Русский язык» и соответствующие пособия для учителей.

ЛИТЕРАТУРА

Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах.— М., 1977.

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии.— М., 1966.

Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах.— М., 1964.

Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников).— М., 1965.

Канонькин Н. П., Щербак Н. А. Методика преподавания русского языка в начальной школе.— Л., 1955.

Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского.— М., 1975.

Рамзаева Т. Г. Уроки русского языка в первом классе.— М., 1986; Уроки русского языка во втором классе.— М., 1987; Уроки русского языка в третьем классе.— М., 1988.

Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе.— М., 1960.

Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания.— М., 1960.

Рождественский Н. С., Кустарева В. А. и др. Методика начального обучения русскому языку.— М., 1968.

¹ В последние годы практикуются учетные уроки, содержание которых составляют грамматико-орфографические задания.

Развитие речи учащихся

Задачи и пути развития речи младших школьников

Понятие о речи и ее развитии

Одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется. Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой, практически усваивает закономерности изменения слов (склонения, спряжения и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно — в процессе своей речевой практики.

Речь — это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.). Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника — средством успешного обучения в школе. Речь — способ познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой — хорошее владение языком, речью способствует познанию сложных связей в природе и в жизни общества. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся по разным предметам.

Могут быть выделены следующие периоды речевого развития человека:

младенческий возраст — до 1 года — гуление, лепет;

ранний возраст — от 1 года до 3 лет — овладение слоговым и звуковым составом слова, простейшими связями слов в предложении; речь диалогическая, ситуативная;

дошкольный возраст — от 3 до 6 лет — появление монологической, контекстной речи; появление форм внутренней речи;

младший школьный возраст — от 6 до 10 лет — осознание форм речи (звукового состава слов, лексики, грамматического строя), овладение письменной речью, понятием о литературном языке и норме, интенсивное развитие монолога;

средний школьный возраст — от 10 до 15 лет — овладение литературной нормой, функциональными стилями речи, начало формирования индивидуального стиля речи;

старший школьный возраст — от 15 до 17 лет — совершенствование культуры речи, овладение профессиональными особенностями языка, становление индивидуального стиля.

Есть несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна, а следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся.

Первым условием возникновения и развития речи человека является потребность высказываний. Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли не заговорили бы ни маленький ребенок, ни человечество в своем историческом развитии. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребности высказываний, желание и необходимость что-то высказать устно или письменно.

Второе условие любого речевого высказывания — это наличие содержания, материала, т. е. того, о чем нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание.

Четкость, логичность речи зависит от того, насколько богат и насколько подготовлен материал. Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является тщательная подготовка материала для речевых упражнений (рассказов, сочинений и пр.), забота о том, чтобы речь детей была по-настоящему содержательной.

Выражение мысли и общение между людьми возможно только с помощью общепонятных знаков, т. е. главным образом слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Поэтому третье условие успешного речевого развития — это вооружение средствами языка. Детям нужно дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду.

В результате слушания речи и использования ее в собственной практике у ребенка формируется подсознательное «чувство языка», на которое и опирается методика обучения.

Н. И. Жинкин раскрыл механизм практического формирования этого явления; он писал: «При передаче сообщения вводится два вида информации — а) о предмете и явлениях действительности и б) 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, т. е. через речь»¹.

¹ Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. — М., 1969. — С. 104.

Следовательно, методическим условием развития речи учащихся является создание широкой системы речевой деятельности: с одной стороны, восприятие хороших образцов речи, достаточно разнообразных и содержащих необходимый языковой материал, с другой — создание условий для собственных речевых высказываний, в которых школьник мог бы использовать все те средства языка, которыми он должен овладеть.

Язык усваивается ребенком в общении, в процессе речевой деятельности. Но этого недостаточно: стихийно усвоенная речь нередко бывает примитивна и неправильна. Есть ряд аспектов овладения речью, которые находятся в ведении школы.

Это, во-первых, усвоение литературной языковой нормы. Школа учит детей отличать литературный язык от просторечия, диалектов и жаргонов, учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Иными словами, школьник должен усвоить тысячи новых слов, новых значений известных ему слов, словосочетаний, множество таких грамматических форм и конструкций, которых он в своей дошкольной речевой практике совсем не употреблял, и, кроме того, знать уместность употребления тех или иных средств языка в определенных ситуациях; должен усвоить нормы в употреблении слов, оборотов речи, грамматических средств, а также орфоэпические и орфографические нормы.

Во-вторых, это усвоение навыков чтения и письма — важнейших речевых навыков, необходимых каждому члену современного общества. Вместе с овладением чтением и письмом дети овладевают особенностями письменной речи, в отличие от устно-разговорной, стилями и жанрами.

Третья задача школы — это совершенствование культуры речи учащихся, доведение ее до такого минимального уровня, ниже которого не должен остаться ни один школьник.

Для решения указанных задач нужна планомерная работа учителя и учащихся, с определенной дозировкой материала, с последовательным планированием как общей, «большой» перспективной цели (которая обобщенно может быть определена как «хорошая речь»), так и частных, «малых» целей каждого отдельного урока, каждого упражнения по развитию речи.

К сожалению, эти цели далеко не всегда могут быть определены с такой же конкретностью и точностью, как, скажем, в грамматике, где программа указывает точную дозировку теоретического и практического материала по каждой теме. Поэтому очень важно выяснить, что именно входит в методическое понятие «работа по развитию речи учащихся».

В развитии речи отчетливо выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связной речью (уровень текста). Кроме того, в объем понятия «развитие речи» включается произноситель-

ная работа — дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недочетов.

Лингвистической базой для первых двух направлений служат лексикология, словообразование, фразеология, стилистика, морфология и синтаксис, что же касается связной речи, то она опирается на теорию текста (лингвистику текста), логику, теорию литературы.

Указанные три линии работы развиваются параллельно, хотя они и находятся в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложения; первое и второе подготавливают связную речь. В свою очередь, связные рассказы и сочинения служат средством обогащения словаря и т. д.

Развитие речи учащихся имеет свой арсенал методических средств, собственные виды упражнений; наиболее важные из них — это упражнения в связной речи (рассказы, пересказы, сочинения и пр.). Они представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, так как в них сливаются все речевые умения и в области словаря, и на уровне синтаксическом, умение накапливать материал, логические, композиционные умения и т. п.

Систематичность в развитии речи обеспечивается четырьмя условиями: последовательностью упражнений, их перспективностью, разнообразием упражнений (и пониманием конкретной, узкой цели каждого типа упражнений) и умением подчинить разнообразным видам упражнений общей цели. Каждое новое упражнение, как бы ни было оно мало, связывается с предыдущими и готовит учащихся к последующим, в то же время, подчиняясь общей далекой цели, вносит что-то новое (хотя бы элемент нового!), обеспечивающее движение вперед.

В современной школе развитие речи учащихся рассматривается как главная задача обучения родному языку. Это значит, что элементы развития речи вплетаются в канву каждого урока (не только по русскому языку, но также природоведению, математике, труду, изобразительному искусству) и во внеклассные мероприятия. Не случайно разделы программы для начальных классов названы: «Чтение и развитие речи», «Грамматика, правописание и развитие речи».

Виды речи

В зависимости от задач высказываний и от ситуации человек использует разные виды речи: от крика о помощи до выступления на митинге, от лаконичной телеграммы до многопланового романа, от ответа ученика на уроке до научного сообщения. Руководство развитием речи не может не учитывать особенностей речи, ее видов.

Речь в первую очередь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь — это речь, облеченная в звуки или в графические знаки, обращенная к другим; внутренняя речь — это не произнесенная и не написанная, «мысленная» речь, она обращена как бы к самому себе. Внутренняя речь лишена четких

грамматических форм, она оперирует главным образом понятиями — отдельными знаменательными словами и целыми блоками, сочетаниями слов. На уровне внутренней речи протекает усвоение новых знаний, решение задач, обдумывание материала и подготовка к устным высказываниям и особенно к письму.

Школа развивает не только внешнюю, но и внутреннюю речь учащихся. Детей учат читать про себя и на уровне внутренней речи усваивать материал, про себя решать различные задачи (в том числе по языку), а главное — подготавливать свои высказывания, как устные, так и письменные (так называемый упреждающий синтез высказываний).

Детям дается задание подготовиться к сообщению на предложенную тему, подумать, о чем следует рассказать, какие слова употребить, подготовить предложения для рассказа. Школьник мысленно составляет предложения, мысленно «проговаривает» их, а затем произносит или пишет. Такая внутренняя, мысленная подготовка повышает качество речи школьников. При этом, во-первых, предупреждаются ошибки в построении речи, во-вторых, расширяется объем упреждающего синтеза речи. Следует стремиться к тому, чтобы объем упреждения составлял к IV классу не менее пяти знаменательных слов.

Внешняя речь рассчитана на восприятие другими людьми. Поэтому она представляется как двусторонняя деятельность и предусматривает наличие двух сторон: «отправителя» и «получателя» речевых сигналов. «Отправитель» говорит или пишет, «получатель» слушает или читает.

Следовательно, и в методике развития речи должно быть уделено одинаковое внимание обеим сторонам процесса: нужно заботиться об умении не только хорошо выразить свою мысль, но и правильно «принять» чужую.

Внешняя звучащая, произносимая речь бывает монологической и диалогической.

Диалог — это разговор двух или нескольких человек. Каждое отдельное высказывание зависит от реплик собеседника, от ситуации. Диалог не нуждается в развернутых предложениях, так как их содержание дополняется мимикой, жестами, интонациями, а также ситуацией, обстановкой, всеми предшествующими репликами. Поэтому в диалоге много неполных и номинативных предложений, часты вопросительные и восклицательные предложения, обращения, частицы, междометия; значительное место занимает разговорная лексика; сложные предложения встречаются реже, чем в монологе.

Типично школьным вариантом диалога является беседа учителя с учащимися: в ней, как правило, используются полные предложения, речь приближается к литературной норме, происходит обучение правильному построению предложений и текста. В школе также практикуются диалоги между учащимися: ролевые игры, инсценировки, споры, коллективные обсуждения и пр.

В развитии диалога большое значение приобретает речевая активность детей: умение быстро сориентироваться, найти правильный, а если нужно — меткий, остроумный ответ, умение начать диалог — задать вопрос. Некоторые дети не проявляют активности из-за недочетов произносительных умений; поэтому очень важна, особенно в I классе, логопедическая работа, а также работа над дикцией.

Если дети в значительной степени овладевают диалогом в дошкольный период, то монологу их обучает школа. Школьные монологи — это пересказ прочитанного или услышанного, рассказ по картине, на основе жизненного опыта, сообщение по результатам наблюдений, выступление, письменное сочинение и т. п.

Монолог независимее диалога, он требует большей собранности, сосредоточенности говорящего или пишущего, хорошей предварительной подготовки, значительного волевого усилия, композиционных и логических умений. Монолог, как правило, не поддерживается ситуацией или вопросами (поддерживающими средствами могут служить картины, план, различные наглядные материалы). Материал для монолога иногда накапливается в течение длительного времени, обдумывается и записывается план, подбираются примеры, подготавливаются отдельные его фрагменты, отбирается лексика. В монологе необходима отработка внутренних связей — логических, композиционных, а также синтаксических.

В отличие от диалога монолог, как правило, бывает адресован не одному человеку, а многим, причем иногда — совершенно неизвестным лицам. Следовательно, монолог должен быть составлен очень тщательно, чтобы он был понятен любому слушателю или читателю. Если диалог, как правило, не вызывает у говорящих сомнений в своей целесообразности, то монолог нередко составляется школьниками без достаточной мотивировки; дети не заинтересованы работой, у них нет стимула, кроме, конечно, волевого стимула (дети составляют пересказ, рассказ потому, что этого требует учительница). Очень важно поэтому создавать такие ситуации, которые осмысливали бы составляемые школьниками тексты (монологи) в их собственных глазах, чтобы они чувствовали, осознавали пользу от своих рассказов, сочинений, сообщений. Решению этой задачи способствуют конкурсы на лучшие рассказы, сочинения, сборники сочинений, ведение дневников наблюдений, выпуск классной и школьной газеты, журналы отзывов о прочитанных книгах, устные выступления по школьному радио, перед классом, на утренниках и сборах.

Речь для учащегося должна быть не только упражнением, но и средством самовыражения, предметом радости и гордости.

Внешняя речь делится на устную и письменную. Устная речь появляется раньше письменной как следствие непосредственной потребности общения; письменная речь усваивается в результате специального обучения. Поэтому говорят об опережающем развитии устной речи. В начальных классах письменная речь

лишь начинает развиваться, и устная речь оказывает на нее значительное влияние, но в старших классах школьники пользуются письменной речью настолько часто и широко, что роли меняются и письменная речь оказывает все усиливающееся влияние на речь устную.

Устная речь — звуковая, она характеризуется определенными информационными средствами (темп речи — ускорение или замедление, повышение и понижение голоса, паузы, логические ударения, эмоциональные окраски и т. п.), может сопровождаться мимикой и жестами; говорящий может использовать наглядные средства, обратиться к ситуации. У говорящего легче устанавливается контакт с аудиторией (или с собеседником), так как он видит ее реакцию и может вовремя перестроиться. Следовательно, устная речь, по сравнению с письменной, обладает большими выразительными возможностями, может оказать более сильное непосредственное воздействие на слушателей. В этом ее достоинства.

Недостатки устной речи определяются ее неподготовленностью. Как правило, говорящий устно не имеет времени для обдумывания композиции, плана своего высказывания, для отбора слов. Здесь нужна высокая готовность речи, значительный объем оперативной памяти и развитая способность упреждающего синтеза.

Поэтому в устной речи синтаксис проще, предложения короче, выше повторяемость слов, нередки ошибки: незаконченность начатых предложений, неправильное их построение, неточный выбор слова, неправильное образование морфологических форм и т. п. Не следует думать, однако, что устная речь — это некий недоброкачественный вариант письменной речи. Устная разговорная речь имеет свой синтаксис, свои специальные лексические ресурсы, свою стилистику¹.

Письменная речь, во-первых, всегда полнее и сложнее устной (особенно монолог): крупнее предложения, больше сложных предложений, чаще употребляются конструкции, осложняющие предложение, больше книжных слов. Как показали исследования, даже размер целого рассказа (сочинения) в письменном варианте в среднем больше по объему, чем в устном варианте. Все это объясняется возможностью подготовить, обдумать письменное высказывание, причем эта подготовка проходит не только в форме внутренней речи, но и устно.

Письменная речь, особенно в начальных классах, протекает значительно медленнее, чем устная, так как дети еще не овладели навыком скорописи. Поэтому у некоторых детей сам процесс написания превращается в самоцель, а это отрицательно сказывается на содержании написанного сочинения. Следовательно, очень важно добиться, чтобы для каждого ученика всегда главным, ведущим

было содержание, чтобы школьники постоянно искали наилучшие формы выражения подготовленного содержания сочинения.

Во-вторых, в письменной речи невозможны паузы, логические ударения и другие вспомогательные средства, играющие столь важную роль в устной речи. Этот недостаток письменной речи компенсируется отчасти знаками препинания, делением текста на абзацы, выделением слов шрифтом и некоторыми другими средствами.

Огромную роль в письменной речи играют орфография и пунктуация (аналогичную роль в устной речи играет орфоэпия). В методике разработаны специальные приемы орфографической подготовки к сочинениям.

Развивая речь учащихся, школа придерживается четкого определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний.

Первое требование — это **содержательность**. Рассказы или сочинения должны быть построены на хорошо известных ученику фактах, на его наблюдениях, жизненном опыте, на сведениях, почерпнутых из книг, картин, радиопередач. Пользуются успехом в начальных классах также сочинения на основе творческого воображения (опыт В. А. Сухомлинского, под руководством которого дети сами сочиняли прекрасные сказки, приобрел всемирную известность).

В тех случаях, когда учащимся задается сочинение без достаточной подготовки его содержания, тексты оказываются бедными, расплывчатыми. Необходимо также учитывать возрастные возможности и интересы младших школьников: общие рассуждения (например, одна из распространенных тем дореволюционной начальной школы «Лень — мать всех пороков») могут лишь воспитать неискренность учащихся.

Вторым требованием к речи является логика речи: последовательность, обоснованность изложения, отсутствие пропусков и повторений, отсутствие чего-либо лишнего, не относящегося к теме, наличие выводов, вытекающих из содержания. Логически правильная речь предполагает обоснованность выводов (если они есть), умение не только начать, но и завершить высказывание. Логика речи определяется хорошим знанием предмета, а логические ошибки являются следствием неясного, нечеткого знания материала, непродуманности темы, неразвитости мыслительных операций.

Указанные два требования касаются содержания и структуры речи; последующие требования относятся к ее языковому оформлению.

Точность речи (третье требование) предполагает умение говорящего или пишущего не просто передать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства — такие слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения, которые передают все признаки, присущие изображаемому.

¹ См.: Сиротина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. — М., 1974.

Отсюда вытекает четвертое требование — богатство языковых средств, их разнообразие, умение выбрать в разных ситуациях различные синонимы, различные структуры предложения, наилучшим образом передающие содержание. В начальных классах, конечно, еще не могут быть предъявлены высокие требования к богатству языка, но и эта задача всегда должна предусматриваться в учебной работе.

Пятое требование — ясность речи, т. е. ее доступность слушателю и читателю, ее ориентированность на восприятие адресатом. Говорящий или пишущий сознательно или подсознательно учитывает и возможности, и интересы, и другие качества адресата речи. Речи вредит излишняя запутанность, чрезмерная усложненность синтаксиса; не рекомендуется перегружать речь цитатами, терминами, «красивостями». Речь должна быть коммуникативно целесообразна в зависимости от ситуации, от цели высказывания, от условий обмена информацией.

Речь лишь тогда воздействует на слушателя или читателя, когда она выразительна (шестое требование), т. е. ярка, красива, убедительна. Устная речь воздействует на слушателя интонациями; и устная, и письменная — общим настроением рассказа, выбором фактов, выбором слов, их эмоциональными окрасками, построением фразы. И ясность, и выразительность речи предполагают также ее чистоту, т. е. отсутствие лишних слов, слов-«паразитов» (*ну, значит, понимаешь* и т. п.), просторечных слов и пр.

Для школы особенно большое значение имеет правильность речи (седьмое требование) — ее соответствие литературной норме. Различают правильность грамматическую (образование морфологических форм, построение предложений), орфографическую и пунктуационную для письменной речи, а для устной — произносительную, орфоэпическую. Немалое значение для правильности речи имеет выбор слов, логика высказывания.

Перечисленные требования тесно связаны между собой и в системе школьной работы выступают в комплексе. Все они применимы к учащимся начальных классов. Стремление к их соблюдению развивает у школьников умение совершенствовать культуру речи — обнаруживать и исправлять недостатки своих устных и письменных высказываний.

Одна из функций речи состоит в оформлении мысли, в ее выражении. «Внешняя речь, — как средство развития мышления писал Л. С. Выготский, — есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация». Следовательно, психологической основой речи служит мысль и условием ее развития является обогащение мысли. Лишь на основе развитой системы понятий, на основе овладения

системой умственных действий возможно успешное развитие речи. Поэтому в методике развития речи учащихся столь большое внимание уделяется подготовке материала, его обработке, отбору, расположению, логическим операциям.

Однако и понятийное мышление не может успешно развиваться без языкового материала, без речевого оформления и выражения. В отвлеченном мышлении важнейшая роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные признаки, свойства явлений реального мира. Понятия же обозначаются словами (или словосочетаниями), следовательно, в слове понятие обретает необходимую для общения материальную оболочку.

Точное понимание значения слова (словосочетания), обозначающего понятие, умение быстро, в сотые доли секунды выбрать нужное слово, соединить его не только по смыслу, но и грамматически с другими словами, позволяет человеку оперировать этим понятием, т. е. мыслить, осуществлять понятийное (речевое) мышление.

«В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем...». Иными словами, наблюдается обратное воздействие речи на мысль. Речевое оформление мысли способствует большей четкости, ясности, стройности, последовательности самой мысли. Многие выдающиеся ученые отмечали, что, читая лекции студентам по материалам собственных исследований, они и сами для себя глубже уясняли некоторые свои выводы, а иногда обнаруживали в них ошибки. Речевое оформление тех идей, которые казались вполне ясными и убедительными, приводило к обнаружению неясностей и даже к устранению этих неясностей. Овладение языком — запасом слов и грамматической системой, позволяющей выстраивать эти слова в четкие структуры предложений и более крупные компоненты текста, — создает предпосылки для совершенствования мысли, для развития мышления. Психолог Н. И. Жинкин писал: «Речь — это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания»². Знания, факты, т. е. различного рода информация, — это материал и мышления и речи.

Отождествлять развитие речи с развитием мышления было бы неправомерно. С одной стороны, мышление шире речи, оно опирается не только на язык. Психологи выделяют, кроме логического, отвлеченного, понятийного (речевого) мышления, также наглядно-образное и конкретно-действенное мышление. Чаще всего последние два вида мышления обходятся без речи; все названные виды мышления обычно совмещаются, т. е. процесс логического мышления включает в себя, например, элементы образного мышления.

¹ Выготский Л. С. Мышление и речь// Собр. соч.— М., 1982.— Т. 1.— С. 316.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1940.— С. 350.

²

Жинкин Н. И. Цит. соч.— С. 104.

С другой стороны, разнообразие форм языка, их вариативность, лексическая и грамматическая синонимия приг. . >нт к тому, что одна и та же мысль, одно и то же содержание могут быть выражены в различных речевых структурах. В этом смысле речь шире мышления, и, следовательно, усвоение богатств языка, обогащение речи, в свою очередь, оказывает положительное воздействие на развитие мыслительных операций.

В условиях обучения нередко усвоение некоторых средств языка (например, слов) опережает формирование логической основы речи. Например, младший школьник усваивает из читаемых текстов слова *трясогузка*, *дрозд*. Он никогда не видел ни трясогузки, ни дрозда, и когда ему показывают чучела дрозда и трясогузки, он говорит: «Птичка» или «Воробей» и т. п. Более того, он не может указать ни одного отличительного признака этих птиц. Тем не менее в своем рассказе он использует слова *трясогузка* и *дрозд*, не делая при этом никаких речевых ошибок. Указанное явление неизбежно и в некотором смысле даже полезно. К- Д. Ушинский, например, считал, что такое «опережающее» усвоение вынуждает школьника рано или поздно усвоить и понятие, т. е. наполнить слово-«пустышку» содержанием. С этим можно согласиться, однако, лишь в определенных пределах. Не следует забывать и такого предупреждения И. П. Павлова: «Многочисленные раздражения словом, с одной стороны, удалили нас от действительности, и поэтому мы должны постоянно помнить это, чтобы не исказить наши отношения к действительности. С другой стороны, именно слово сделало нас людьми...»¹. Школа проявляет постоянную заботу о том, чтобы новые для учащихся слова наполнялись содержанием.

К- Маркс писал: «...язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание»². Речь служит важнейшим средством изучения процесса мышления; уровень развития речи используется также как один из важнейших критериев мыслительного развития школьника. И об усвоении материала по различным предметам, и об общем умственном развитии школьника (как, впрочем, и взрослого человека) судят по тому, как он сумеет изложить ту или иную тему в своей речи — в письменном сочинении, в докладе, в сообщении, в пересказе, наконец, в ответе на вопрос.

Таким образом, речь неотрывна от мышления, развивается на основе мышления, поскольку с ее помощью оформляется, реализуется мысль; с другой стороны, сама речь, развиваясь, способствует формированию мысли, шлифует, совершенствует ее. Такова диалектическая взаимосвязь развития мышления и речи в процессе школьного обучения.

¹ Павлов И. П. Условный рефлекс // Избр. труды.— М., 1954.— С. 325.

² Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч.— 2-е изд.— Т. 3.— С. 29.

Учитель должен следить за тем, чтобы развитие мышления — основа речевых упражнений опиралось на реальную жизнь, собственный опыт детей. В опыте школьников особенно ценна его целенаправленная, организуемая часть — наблюдения. Материал, накопленный в процессе наблюдений, служит и для словарной работы, и для составления предложений, и особенно в подготовке к устным рассказам и письменным сочинениям.

Значительное место в речевых упражнениях занимает книжный материал, а также картины, кинофильмы.

Соединение материала наблюдений, непосредственного опыта с материалом, почерпнутым из источников опосредствованного опыта, также служит средством развития мышления и речи школьников.

Разрабатывая речевые упражнения, учитель ориентируется на определенные формы умственной работы (так называемые умственные операции): на анализ и синтез, индукцию и дедукцию, на выделение существенных признаков, на обобщение и конкретизацию, на выявление причинно-следственных связей между явлениями, на сравнение, сопоставление и противопоставление, на решение мыслительных задач.

Школьники часто затрудняются в выделении признаков в предметах и действиях, особенно существенных. Работа по выделению признаков связывается с наблюдением, с чувственным опытом учащихся. Наблюдения проводятся систематически на разнообразном материале: дети наблюдают явления природы, причем не только в статике, но и в развитии. Они учатся слушать пение птиц, шум леса; ощущать ароматы цветов, луга, сосны, ели, фруктов; различать цвета, окраски и называть их оттенки; наблюдать человека — его внешность, черты лица, выражение настроений, указывать черты его портрета; наблюдать животных, их повадки; наконец, наблюдать сам наш язык — замечать и выделять особенности его форм и значений. Воспитать у детей познавательный интерес, стремление и умение все видеть, слышать, воспринимать мир вокруг — вот путь, который, обеспечив основу для развития мышления и речи в единстве, даст материал для речевых упражнений.

Хорошей школой наблюдения служат тексты писателей. Например, учитель обращается к классу: «Кто помнит, как о рябине писали наши поэты?» Дети вспоминают: «Запылали алым цветом Кисти спелые рябин» (М. Исаковский); «А рябина осень празднует, Бусы красные надев» (О. Высотская).

Вот первоклассники рассматривают букет осенних цветов: астры, георгины, бархатцы. Какие блестящие возможности для выделения признаков! Об астре дети говорят: «Астры белые, розовые, красные и лиловые. У них очень много лепестков. Лепестки есть прямые, а

есть как будто завитые. У астры желтая серединка. Листики длинные, зубчатые».

К. Д. Ушинский писал: «Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение». Сравнить — это значит устанавливать сходства и различия между явлениями. Операция сравнения включает в себя анализ, синтез, обобщения, вывод. Сравнение возможно лишь тогда, когда школьники уже умеют выделять существенные признаки явлений, отличать их от несущественных, так как сравнивать можно только по существенным признакам. Сравнить следует лишь соотносительные предметы, т. е. такие, между которыми действительно есть что-то общее; сравнение, как и описание, должно быть целенаправленным: например, сравнить кошку и собаку как домашних животных, друзей человека. Упражнения начинаются со сравнения двух предметов, но в дальнейшем их число может быть увеличено. Удобнее всего начинать сравнение с выделения контрастных признаков: сахар белый, уголь черный. Простейшие упражнения в сравнении постепенно перерастают в сложные рассказы учащихся и даже в письменные сочинения («Наша кошка и собака»).

Одна из важнейших задач умственного развития учащихся — это формирование понятий, основных единиц логического мышления. В понятии отражаются общие, существенные, отличительные признаки предметов или явлений действительности. В понятии эти признаки обобщены, поэтому работа над понятием всегда содержит обобщение. Школьники выполняют операции деления родовых понятий, подведения видовых понятий под родовое. Так, последняя операция требует отвлечься от отличительных видовых признаков предмета и обобщать лишь по родовым признакам. Например, понятия «ель», «сосна», «пихта», «кедр», «лиственница», как понятия видовые, входят в родовое понятие «хвойные деревья». Здесь отличительные свойства, например, ели — расположение ветвей, длина иголок, форма шишек — во внимание не принимаются. Общие признаки всех хвойных деревьев — это форма листьев, т. е. хвоя; форма этих растений — деревья, их семена созревают в шишках; из-под коры может выступать смола и т. п.

Известны следующие упражнения на обобщение в связи с работой над понятиями:

1. Перечисление предметов с последующим обобщением, т. е. подведение видовых понятий под родовое. Первоклассники рассматривают изображения клена, липы, яблони и вместе называют их деревьями. В данном примере картинки (или предметы) подобраны так, что все они входят в объем родового понятия.

2. Такое же упражнение, но с введением 1–2 конфликтных слов, т. е. таких слов, которые не входят в объем родового понятия, например: *самолет, трамвай, автобус, пассажирский пароход, мотоцикл, телевизор*. Здесь первые пять понятий обобщаются родовым понятием «средства пассажирского транспорта», а шестое (*телевизор*) — «конфликтное» слово.

3. Операция, подобная первым двум, проводится с более или менее подробным описанием признаков, что и служит обоснованием для обобщения. Выполнение такого упражнения превращается в небольшой связный рассказ.

4. Обобщение по одному понятию: учащийся подводит под родовое понятие не группу видовых понятий, а определяет родовое понятие по отношению к одному видовому («Желтая акация — это кустарник»). При этом может быть дана мотивировка, т. е. указаны признаки желтой акации как кустарника.

5. Раскрытие объема родового понятия, например «грибы»: школьники должны назвать известные им грибы. Желательно, чтобы при этом получился небольшой связный рассказ.

В этом упражнении редко достигается полнота раскрытия родового понятия: в самом деле, нужно ли обязательно перечислить огромное количество названий видов грибов? Важнее требование связного, целенаправленного, развернутого рассказа.

6. Двухступенчатое (или многоступенчатое) обобщение понятий, например: сосна, береза, тополь — деревья; шиповник, орешник, смородина — кустарники; рожь, пшеница, просо — злаки. Деревья, кустарники, злаки — все это растения. Далее дается мотивировка.

Упражнения на обобщение понятий проводятся также на материале грамматики: так, слова, обозначающие действия предметов, школьники обобщают, называя их глаголами (III–IV классы).

Различные виды упражнений на обобщение понятий подводят учащихся к одной из наиболее важных и трудных операций — к определению понятия. К определению следует идти от описания, которое может быть взято из художественного произведения: «Скворцы, это веселые, общительные птицы, первые перелетные гости, радостные вестники весны...» (А. И. Куприн. «Скворцы», II класс¹). Здесь *скворцы* — определяемое понятие, *перелетные птицы* — ближайшее родовое понятие, под которое подводится значение слова *скворцы*, и отличительные признаки: *веселые, общительные, перелетные, вестники весны*.

Школьники составляют определения также в курсе грамматики: «Суффикс — часть слова, которая стоит после корня. При помощи суффикса образуются новые слова. Суффикс вносит в слово новое значение».

Определение понятий приучает школьников к точному, строгому выражению своих мыслей. Поэтому нужно применять его систематически, не забывая, однако, при этом, что не всякое понятие можно определить в начальных классах и что здесь следует практиковать простые и развернутые описания предметов и явлений.

Понятия выражаются в словах или их сочетаниях. Но связная речь с точки зрения логических операций складывается из суждений и умозаключений, которые оформляются в предложе-

¹ Все ссылки на учебники по чтению здесь и далее даны по «системе I–IV».

ния и их группы. В суждении что-то утверждается или отрицается о предмете: «Москва — столица СССР», «Пионеры не обижают маленьких». В потоке речи суждения связываются между собой, между ними устанавливаются временная последовательность и причинно-следственные зависимости. Очень важно, чтобы школьники научились соблюдать временную последовательность в изложении своих мыслей и умели обосновывать свои суждения причинно, чтобы последующее высказывание вытекало из предыдущего, связывалось с ним, а каждое новое предложение развертывало бы мысль, развивало бы сказанное или вносило новые факты и суждения.

Для развития мышления очень важно овладеть умозаключением. Умозаключение — это способ опосредствованного познания действительности. Так, из суждения «Надвигается черная туча» на основе прошлого опыта извлекается новое знание (предположение): «Сейчас хлынет дождь». В умозаключении всегда можно обнаружить причину и следствие, а чаще всего — и временную последовательность. Систематическая тренировка учащихся в связывании суждений, в построении умозаключений, в словесном выражении причинно-следственных зависимостей повышает культуру связной речи учащихся, делает речь строже, доказательнее, т. е. логичнее.

Лучшим материалом для выработки логических умений являются природа, деятельность людей, учебный материал. Составление планов прочитанного и предстоящих действий (например, план предстоящей экскурсии), записи по наблюдениям, ведение дневников природы и т. п. — все это служит основой для развития речи.

Вопрос «почему?» — спутник ребенка. В этом вопросе отражается удивление ребенка перед богатством и многообразием окружающего мира. Нужно ценить живую любознательность детей и поощрять вопрос «почему?». Вопросы учителя, требующие раскрытия причинно-следственных отношений, чрезвычайно полезны для развития речи: не простое воспроизведение прочитанного, а его анализ, творческая переработка, глубокое осознание, а затем синтез, выражение усвоенного в собственной речи — вот путь мыслительного развития в речевых упражнениях.

Задания

1. Составьте список основных понятий и терминов по развитию речи учащихся; попытайтесь дать определение каждого понятия («речь», «общение», «восприятие речи» и т. п.).

2. Составьте перечень основных задач школы и учителя в области развития речи учащихся.

3. Изучите основные особенности речи одного учащегося I, II, III, IV класса; подготовьте краткое сообщение на эту тему (доклад).

Методика работы над словарем

Лексикология

**как лингводи-
дактическая основа
методики**

словарной работы

Слово — важнейшая единица языка, носитель значений. Словами и их сочетаниями обозначаются конкретные предметы и отвлеченные понятия ?

словами же выражаются эмоции. Любое

речевое высказывание складывается из слов (и их сочетаний), выстроенных в определенной последовательности в соответствии с замыслом и связанных между собой грамматически (т. е. при помощи окончаний, предлогов, союзов и других средств). Чем богаче словарь человека, тем, следовательно, у него шире возможности выбора и более точного, более оригинального и выразительного оформления мысли. Поэтому объем словаря, его разнообразие, его готовность и подвижность рассматриваются в методике как важное условие успешного развития речи.

Современный русский язык располагает огромным словарным запасом. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова содержится 57 тысяч слов; в семнадцатитомном «Словаре современного русского литературного языка» — около 130 тысяч слов. Это — общеупотребительная лексика; в названные словари не вошли сотни тысяч профессиональных слов и научных терминов, названия географических объектов, исторических фактов, многие сотни тысяч имен, фамилий, кличек, прозвищ.

Нельзя забывать и того, что большая часть слов (особенно — общеупотребительных) обладает многозначностью. Например, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова указано пять основных значений слова *рука* и приведены 62 фразеологизма, в которых слово *рука* использовано во фразеологически связанных значениях. Многозначность слов добавляет еще многие тысячи значений, т. е., по существу, новых лексических единиц, смысл и оттенки которых становятся понятными в контексте, в речи.

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочение словарной работы, выделение основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

V Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основных линии:

/ Во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка, учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8—10 новых словарных единиц (в том числе на уроках родного языка — примерно 4—6 слов) и значений.

Во-вторых, уточнение словаря — самая широкая сфера словарной работы, включающая в себя:

а) дапопнешк³ сод^жание!^, цх-^1г^_^_которые_у^оены_уча-
щимися не вполне точнчт! уточнение их значений путем включения
в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и употребления паронимов и т. п.;

б) усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

в) усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

г) усвоение *йшкпшмаки* лексических--тк-Фвх оттенков смысловых значений слов, >?ех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

По-иному уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, как развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, это а к т и в и з а ц и я е л © в а р я , т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь- активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение.

В-четвертых, это у с т г ^ а н е н и е н _ е л и т е р а т у р н ы х слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды. Формирование понятия о литературной норме приводит к тому, что учащиеся разграничивают те условия, в которых может быть использовано, например, диалектное слово, и те, где требуется соблюдение требований литературного языка. По мере укрепления навыка литературной речи, диалектные, просторечные и жаргонные слова полностью исключаются из активного словаря учащихся.

Естественно, что все названные направления работы над словарем постоянно взаимодействуют.

Основные источники обогащения и совершенствования словаря — это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, тексты кинофильмов и телепередач, речь учителя и других работников школы и внешкольных учреждений. Все это — педагогически контролируемые и организуемые источники обогащения языка.

Но на речь учащихся влияют и другие, педагогически неконтролируемые источники, которые могут оказаться правильными с точки зрения литературного языка, но могут быть и неправильными. Так, в речи родителей, родственников, друзей и товарищей учащихся могут встречаться диалектизмы, просторечные слова и формы, жаргонные слова и выражения. Известно, например, что в бытовой и игровой речи школьников много слов нарочито искаженных или

переосмысленных. Нередко даже в интеллигентных семьях используются жаргонизмы и профессионализмы. Слушая речь взрослых, дети нередко усваивают слова, совсем неуместные в быту и даже в школьном обиходе (*аннулировать* вместо *устранить*, *реставрировать* вместо *починить* и т. п.).

Задача школы, в частности, состоит в том, чтобы взять в свои руки стихию речевых влияний, в которой живут школьники, и управлять ею. Поэтому очень важно изучать речевое окружение школьников, поддерживать контакт с родителями.

Самый надежный источник^обогащения словаря и речи учащихся — это художественная литература. В учебных книгах (так называемых книгах для чтения) представлены подлинные (не адаптированные) произведения А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова и • И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого и А. П. Чехова, Ф. И. Тютчева и А. А. Фета, А. М. Горького и С. А. Есенина, М. М. Пришвина и К. Г. Паустовского, С. Я. Маршака и А. П. Гайдара, С. В. Михалкова и М. В. Исаковского и многих других мастеров русского слова. Это огромное достоинство нашей системы обучения родному языку: школьники усваивают русский язык на высоко-художественных образцах.

Готовясь к уроку чтения, учитель отмечает для себя, какие слова и обороты речи будут использованы для словарной работы: 2—3 слова, которые для большинства учащихся могут оказаться непонятными, будут разъяснены; 3—4 слова или сочетания намечены для работы над уточнением их оттенков, эмоциональных окрасок, сочетаемости; все слова, над которыми велась работа, будут включены в пересказ или в высказывания самих учащихся по вопросам учителя.

Все направления словарной работы возможны в начальных классах лишь на практической основе, главным образом с опорой на текст, без теоретических сведений и даже, как правило, без терминов.

Весьма полезным пособием для словарной работы могут быть словари. Однако для начальных классов создан лишь один словарь — «Орфографический словарик» П. А. Грушникова, полезное пособие по орфографии.

И^аблпшти словарики имеются в учебниках «Русский язык»; близки по своим функциям к словарикам многочисленные сноски на страницах книг для чтения («Родное слово»), дающие объяснениеТ)я^начени1^малопонят'ных~с^ов_1[например, *сватья, бояре, град, на-рексаГ гости* в значении «купцы» и многие другие к «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина; *пенять, лубки, малахай, балаган, буерак, гордничий* к «Коньку-Горбунку» П. П. Ершова); всего словарных сносок в книгах для чтения около 180: во II классе — 30, в III — 60, в IV — более 80.

Очень важно, чтобы сносками учащиеся пользовались самостоятельно.

Объяснение значений слов

Наилучший толкователь значения слова — контекст. Не случайно в толковых словарях приводятся цитаты-иллюстрации, в которых как бы высвечиваются и основные, и дополнительные значения слов, их сочетаемость. Однако встречаются и такие слова, которые не станут понятными только в результате прочтения текста.

Как и во всякой учебной работе, так и в объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся. Добиться, чтобы сами школьники не только смутно уловили смысл нового слова в тексте, но и сумели объяснить его значение, — значит обеспечить их умственное развитие, воспитывать самостоятельность.

Редко бывает так, чтобы новое слово не поняли все учащиеся. Проверками установлено, что в классе почти всегда бывает хотя бы несколько человек, которые правильно понимают все слова и обороты речи, встретившиеся в рассказе, и в то же время бывает до 10 человек, которые в том же рассказе не понимают вовсе или понимают неточно до 10—12 слов. В коллективной или групповой работе над словарем учитель опирается на тех учащихся, словарь которых более развит.

В методике апробированы и широко используются следующие приемы разъяснения значений слов (приемы предполагаются по степени их развивающего потенциала):

а) Учащиеся под руководством учителя осуществляют словообразовательный анализ слова и на этой основе выявляют значение (или оттенок значения). Для начальных классов простейшим методом к словообразовательному анализу служит вопрос: «От какого слова образовано новое слово?» или: «Почему так назвали?» Таким способом могут быть объяснены слова *шапка-ушанка* (закрывает уши), *подосиновик* (растет под осиной), *леденец* (тает во рту, как лед), *рыжик* (рыжего цвета), *косяника* (ягода с косточкой), *односельчане* (люди из одного села), *лучезарный* (от слов *лучи* и *заря*) и т. п.

Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроносимых согласных.

б) Словообразовательный анализ нередко сопровождается сопоставлением значений синонимов, например: *землянка* и *земляничка* (оба слова образованы от слова *земля*); *серебряный* и *серебристый* (сделанный из серебра и похожий цветом на серебро), *луч* и *лучина*.

в) Как уже говорилось, опора на контекст в любом случае способствует пониманию слова. Но бывают случаи, когда роль контекста особенно велика и основным средством раскрытия значения слова становится прочтение отрывка с этим словом. Например,

слова *нелюдим*, *на отшибе*, *угрюмый* и *чурается* из рассказа Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина» вне текста объяснить трудно, и состав слов не вполне поясняет их значение. Однако чтение той части рассказа, где характеризуется старый Матвей, ведущий замкнутый образ жизни, значение слов «высвечивает»; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

г) Вариантом предыдущего приема служит самостоятельное включение нового слова в иной контекст, составленный самими детьми. Это прием активизации, о чем будет сказано ниже, но в то же время это прекрасный прием глубокого раскрытия значения слова (в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель).

д) Отвечает требованиям самостоятельности выяснения значения нового слова по справочным материалам, т. е. по словарям и сноскам в книге для чтения. Как уже отмечалось, специального толкового словаря для начальной школы пока не создано; однако есть все же справочная литература энциклопедического типа, например книга «Кто такой? Что такое?». В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.

е) Объяснение значения слова путем показа картинки, макета, чучела или иного наглядного материала, как средство развития познавательной активности учащихся, зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова *ландыш*, школьники подобрали сами, либо использовали гербарий, или, наконец, нарисовали, то их познавательная активность в объяснении слова достаточно высока.

В рассказе В. Катаева «Грибы» (II класс) таким способом могут быть объяснены названия грибов — *лисички* в желтых шапочках», «два двоюродных братца — *подосиновик* и *подберезовик*», «большой, крепкий, пузатый *боровик* в бархатном берете»: показ муляжа, картинки или натуральных грибов. Так же объясняются названия *рожь*, *овес*, *пшеница* из «Календаря» В. Бианки (II класс).

Методом чувственного восприятия могут быть объяснены и глаголы, обозначающие голоса птиц: *затрещит* в лесу дрозд», «тонко *просвистит* рябчик», стук дятла: *застучит* на сухом дереве труженик дятел» («Русский лес» Соколова-Микитова, II класс). Эти звуки могут быть прослушаны в записи, а лучше — во время экскурсии в парк или в лес, на луг, в поле. Значения глаголов труда также раскрываются в самих процессах труда: *рыхлить* землю», *засевать* пашню зерном», *пропалывать* всходы» («Славка» Е. Пермяка, III класс): учащиеся сами выполняют эти трудовые операции на пришкольном участке.

ж) Замена объясняемого слова его синонимом (обычно — доминантой синонимического ряда) — один из наиболее часто применяемых приемов — *тлят* — ухаживают, окружают заботой; *витязь* — воин; *нарекся* — назвался. Прием не вызывал бы возражений —

тем более что его применение требует значительной активности школьников,— если бы при этом не возникала одна довольно частая ошибка. Например, дети читают отрывок из повести В. Катаева «Сын полка»: «Как не похож был этот Горбунов (в бою) на того Горбунова, которого Ваня привык видеть,— чисто выбритого, белого, розового, доброжелательного. Но если тот Горбунов был просто хорош, то этот был прекрасен». Разбирая значение слов *хорош* и *прекрасен*, дети в обоих случаях заменяют их нейтральным *красивый*, начисто стирая выразительность языка писателя. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, так как уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок. В подобных случаях уместен другой прием: объяснить, что слова *просто хорош* и *прекрасен* в данном случае автор противопоставляет, чтобы подчеркнуть яркий образ солдата в бою, грозного, могучего, охваченного радостью победы над врагом.

з) Некоторые слова могут быть объяснены путем подбора антонимической пяди. Так, слово *тусклый* становится понятным детям, если ему противопоставить "уже"—известное ранее слово *яркий*; слова *старт* и *финиш* легче понять и запомнить, если они употреблены в одном тексте как обозначение начала и конца пути соревнующихся спортсменов. Примером использования смысловой противоположности слов может служить стихотворение В. В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?»: чтобы лучше понять слово *неряха*, используются слова *чистый*, *опрятный*, *аккуратный*. Сопоставляются значения слов *трус* и *храбрый*.

и) Наконец, многие слова могут быть разъяснены на основе раз'изернутого опис^щ^я^нрг^состо слов, иногда — "из нёосольких" предложения. Этот способ разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранять непринужденность беседы. Например, в стихотворении Джанни Родари «Всемирный хоровод» приводятся названия национальностей. Детям задается вопрос: «Кто где живет?» В развернутых ответах раскрываются значения слов *абиссинцы*, *англичане*, *эскимосы* и др.

Разнообразие приемов и повышение активности самих учащихся в объяснении значений слов — важнейшая задача словарной работы в начальных классах.

Работа с синонимами — наиболее важная область словарной работы. Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Понятия о предметах, действиях, признаках имеют множество вариантов, оттенков. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче, выразительнее возможности как языка в целом, так и каждого его носителя. Русский язык очень богат синонимами. Так, в «Словаре синонимов» З. Е. Александровой к слову *красивый* дано 14 синонимов,

к слову *хороший* — 33. Конечно, не все синонимы должны и могут быть усвоены учащимися начальных классов; но богатство синонимии — это резерв разнообразия употребляемой лексики.

Синонимы — это слова, обозначающие одно и то же явление действительности. Однако они называют одно и то же по-разному — или выделяя в называемом предмете различные его стороны, или характеризуя этот предмет с различных точек зрения. Синонимы могут различаться, во-первых, оттенками лексического значения, во-вторых, эмоционально-экспрессивной окраской, в-третьих, стилистической принадлежностью, наконец, степенью употребительности и сочетаемостью с другими словами. Так, к слову *глупый* синоним *бестолковый* выражает некоторую грубость, пренебрежение, раздражение говорящего, синоним *безмозглый* крайне груб и употребляется лишь в разговорной речи.

Синонимы могут обозначать различные оттенки и варианты самого явления: *сказать* — *произнести*, *проговорить*, *выговорить*, *молвить*, *вымолвить*, *промолвить*, *изречь* и т. д. В этом синонимическом ряду все слова обозначают понятие *сказать* (говорение), но по-разному: *молвить* и *вымолвить* более свойственны народнопозитивскому языку и обозначают спокойное, неторопливое говорение; *изречь* в современном языке употребляется с иронией; *проговорить* указывает на сдержанность, неразговорчивость субъекта и т. д.

В начальных классах не дается теоретических сведений о синонимах (как и о других лексико-семантических группах слов), однако практическая работа с синонимами, наблюдения над ними формируют у учащихся понятие о синонимах. Система практических упражнений с синонимами складывается из следующих элементов:

- а) обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами;
- б) подбор синонимов, которые могут служить заменой данному, и выяснение оттенков значений, различий употребления;
- в) специальные упражнения с синонимами (градация синонимов и пр.);
- г) активизация синонимов, т. е. использование в связной речи;
- д) исправление речевых ошибок (неудачное употребление слов); замена слова другим, синонимичным ему и более уместным в данном тексте.

Элементарную работу с синонимами начинают в I классе.

Например, в «Азбуке» дети читают предложение: «Все они хотят счастья, светлого, солнечного неба». Учитель обращает внимание учащихся на то, что слово *солнечный* усиливает значение слова *светлый*. Наглядна градация синонимов в стихотворении И. Сурикова «Белый снег...»: «Темный лес что шапкой принакрылся чудной и заснул под нею *крепко*, *непробудно*».

Во II классе учащиеся подбирают группы из 2—3 синонимов. Обычно при подборе синонимов они располагаются по нарастающей степени качества: *большой*, *огромный*, *громоздкий* и *красивый*,

прекрасный (Ю. Яковлев. «О нашей Родине»). Во II—IV классах целесообразно вводить группы из трех синонимов и более: *смелый, храбрый, отважный (воин); оберегать, беречь, охранять; ложь, неправда, вранье; сильный, мощный, могучий, непобедимый.*

На примере рассказов с диалогами проводится работа над глаголами. Так, по рассказу Л. Воронковой «Командир звездочки» (III класс): *сказал, спросил, ответил, пролетел, прокричал в ответ, жалобно ответил, закричал, со слезами сказала.* Аналогичная работа проводится по глаголам движения: *мальчики бежали, мчались, неслись, выскочили, бросились* (отрывок из повести А. Гайдара «Тимур и его команда»). Строго говоря, далеко не все эти слова — синонимы. Но в начальных классах такое расширительное понимание синонимии бывает необходимо. В сущности, здесь дети анализируют слова, входящие в одну тематическую группу, в данном случае — слова, обозначающие речь, говорение. Разнообразие таких слов обеспечивает точность выражения мысли: *шепнула, воскликнула* и т. п., позволяет избежать назойливого повторения одного и того же нейтрального слова *сказала.*

Примеры простейших упражнений с синонимами:

1. Дается список слов, относящихся к одной части речи. В списке две синонимические группы и одно-два «конфликтных» слова. Задание состоит в том, чтобы из этого списка выписать или вычленить устно эти группы. Возможный вариант списка слов: *бежит, глядит, спит, мчится, смотрит, несется, глаз не сводит.* Здесь «конфликтное» слово *спит.* Кроме того, в список включен фразеологизм *глаз не сводит.*

2. Расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-либо признака (градация синонимов). Школьникам дается группа слов: *огромный, гигантский, большой; маленький, крохотный, микроскопический.* Дети составляют ряды по возрастанию размеров: *микроскопический, крохотный, маленький; большой, огромный, гигантский.* Затем с этими словами составляются предложения, позволяющие уточнить значение каждого слова, например: *В траве копошатся маленькие кузнечики, крохотные жучки, микроскопические букашки. Нашему продвижению вперед мешали большие камни, огромные глыбы, гигантские утесы.*

3. Подбор синонимов к данному слову. Даются, например, слова: *смешной* — при изучении прилагательных; *работать* — при изучении глагола; *метель* — при изучении существительного. Дети подбирают синонимы: *смешной — забавный, потешный; работать — трудиться, метель — вьюга, буран, пурга.* Могут быть составлены предложения.

4. Замена синонима в предложении. В предложение поочередно включаются разные синонимы и определяется, в чем различие значений этих слов. Примеры: 1) *Я читал интересную книгу (увлекательную, захватывающую).* 2) *Пограничники стреляют метко (бьют без промаха).* 3) *Лиса обманула*

медведя (косолапого). 4) *Мальчик споткнулся и упал (шлёпнулся, растянулся).*

5. Выбор наиболее точного слова из двух-трех синонимов. Например: *Разведчики (смотрели, наблюдали) за противоположным берегом реки.* В данном случае дети выбирают слово *наблюдали* и обосновывают свое решение.

Антонимы — слова с противоположным значением. Они используются в речи для контраста, для построения антитезы: «Что-то слышится родное В долгих песнях ямщика: То *разгулье* удалое, То сердечная *тоска...*» (А. С. Пушкин. «Зимняя дорога»).

Контрастные картины, поставленные рядом, воспринимаются ярче. Резкий переход от света к тени, от веселья к печали затрагивает чувства читателя. Не случайно так много пословиц построено на антонимах (например: *Земелька черная, а хлебец белый родит*), а народные сказки содержат, как правило, противопоставление добра и зла, безобразия и красоты, ненависти и любви, правды и лжи.

Слова-антонимы встречаются в учебных книгах. Так, уже в I классе, в «Азбуке», дети читают: «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Вместе тесно, а врозь скучно»; в дидактическом материале: «Ленивый и прилежный», «Большая рыбка и маленькая» и пр. Противоположность значений этих слов понятна детям. Работа с антонимами, как и с синонимами, начинается с анализа художественного текста, но затем вводятся и специальные упражнения:

а) подбор антонимов к данным словам: *тьма — вверх — холодный — уходить* — ... и т. п.;

б) составление предложений с антонимами, точнее — с парами антонимов;

в) замена антонима в предложении: *Заяц бежит быстро. — Черепаха ходит Зимой рано смеркается. — Зимой поздно ... ;*

г) продолжение начатого предложения с антонимами: *В поле холодно, ветер свищет, а в уютном белчьем домике ...* (добавление слов *тепло* и *спокойно*);

д) подбор антонимов к многозначным словам (это упражнение применяется также при работе над многозначностью слов):

Свежий хлеб — черствый хлеб, свежий ветер — теплый ветер, свежая газета — старая газета, свежие яблоки — сушеные яблоки, старый дом — новый дом, старый человек — молодой человек, старая газета — свежая газета;

е) составление параллельных синонимических рядов.

Нередко говорящий или пишущий использует 2—3 синонима, противопоставляя им другой синонимический ряд, например:

Люблю берёзу русскую,
То светлую, то грустную...
То ясную, кипучую,
То грустную, плачущую...

(А. Прокофьев. «Берёза»)

Школьники составляют аналогичные ряды: Дано: *В лесу было тихо, спокойно.* Составляют: *В лесу было шумно, тревожно.* Дано: *Работает быстро, энергично.* Составляют: *Работает медленно, вяло.*

Связь синонимии и антонимии — один из принципов словарной работы.

Младшие школьники часто смешивают сходные слова: *войти* и *зайти*, *надеть* и *одеть*, *рыбный* и *рыбий* и т. п.

Работа над такими смешиваемыми словами — это, в сущности, работа по уточнению значений слов и их возможных сочетаний. Дети практически усваивают, что одеть можно кого-то («одеть маленькую девочку и повести ее гулять»), — а надеть что-то (пальто, пиджак, шапку). *Войти в комнату* — без указания на продолжительность пребывания, а *зайти* — на короткое время (*Петя зашел к товарищу*). Зайти можно также за что-то: *зашел за угол*. Словарики паронимов приводятся в методических пособиях по развитию речи.

Внимание к выбору слова подготавливает почву для элементарной стилистической дифференциации текстов, которая постепенно вводится в III—IV классах в процессе развития речи.

С многозначностью слов (полисемией) школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают ее. К пониманию многозначности дети приходят от иносказания, которым сами пользуются еще в дошкольном возрасте (*Солнышко спать пошло. Собачка загорает на солнышке*). В то же время нередко дошкольник или младший школьник может сказать: «Почему ты говоришь: часы стоят? Они не стоят, а висят на стене» (возможно, что иногда в этом вопросе отражается детское добродушное лукавство).

Впервые с многозначностью слов дети встречаются в I классе, читая в «Азбуке» текст «Языки»: язык во рту, иностранные языки, языки пламени. Здесь же: *Земля* — планета, *земля* — суша, *земля* — почва, *родная земля* — Родина. В дальнейшем дети встретятся со словом *звезда* в следующих значениях: звезды на небе, Кремлевские звезды, звездочка на пилотке солдата, Звезда Героя Советского Союза, октябрятская звездочка. В дальнейшем в текстах встречается очень много слов, употребляемых в разных значениях или в непрямом значении: *огонь* — пламя, *огонь* — свет и *огонь* — стрельба из огнестрельного оружия; *мороз* — минусовая температура, *мороз* — холод, *Мороз-воевода* (из поэмы Н. А. Некрасова); *хлеб* на столе и *хлеб* в поле. Анализ слов из прочитанного текста, разграничение их значения — это основа работы над многозначностью.

Но, кроме того, проводятся специальные упражнения:

1. Подобрать слова, которые имели бы по 2—3 значения; на каждое значение составить предложения. Объяснить значения слов *ножка*, *спинка*, *горлышко*, *язычок*, *нос*, *ушко*, *гребешок*, *молния*, *идёт*, *лёт*, *летит* и пр.; *голова*, *земля*, *мир*, *язык*, *Волга*.

2. Сравнить значения слов в сочетаниях: *идут часы* — *идут*

дети — *идёт строительство*; *стоят часы* — *стоят машины* — *стоят высокие дома*; *камень на дороге* — *камень на сердце* (заметим, что работа над многозначностью слов переплетается с работой над словосочетанием и над фразеологическими единицами).

3. Подобрать близкие по смыслу слова к каждому значению данных слов, т. е. синонимы:

сырой влажный, мокрый (влажная, мокрая земля после дождя)
сырой незрелый, зелёный (например, виноград, помидор)

4. Подобрать противоположные по смыслу слова к каждому значению данных слов, т. е. антонимы:

сырой сухой (песок)
сырой незрелый (виноград)

К понятию многозначности школьник идет от иносказательного, «образного» употребления слова (от тропа), и поэтому важной сферой работы, связанной с явлениями многозначности, является анализ образов. Художественные тексты богаты таким материалом. Например, в «Дальних странах» А. Гайдара (IV класс): *речка бежит, серебряная точка, крылья самолёта, стальная птица, речка уходила, завернул за куст* и т. п. Каждый художественный текст дает возможность поработать над многозначностью, над переносными значениями слов.

От многозначности слов дети переходят к омонимам, которые обычно им даются в занимательных, игровых материалах: «Несет меня *лиса* за темные *леса...*»; «Не хочет *косой* косить *косой*, говорит: «*Коса коса*».

— Кто вы? — Мы лисички тоже!
 — Мы лисички, дружные сеет-речки. — Как, с одной-то лапкой?
 — Ну, а вы-то кто же? — Нет, еще со шляпкой!
 (А., Шибанов)

Теоретический материал по многозначности и омонимии в начальных классах не дается, и формирование соответствующих понятий проходит лишь подготовительную стадию.

Программа начальных классов не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами. Следовательно, встречающиеся в художественной литературе обороты должны разъясняться без анализа их типов и внутренней структуры.

Фразеологизмы, как правило, метафоричны, т. е. опираются на иносказание, на многозначность слова, на его способность выступать в дополнительных, «образных» значениях. Поэтому объяснение фразеологизмов следует проводить не только путем замены соответствующими синонимами, но и способом развернутого объяснения, с указанием на образительное значение фразеологической единицы. Вот, например, как выясняется значение фразеологи-

ческой единицы *золотые руки* на основе анализа стихотворения М. Родиной «Мамины руки»:

Говорят — у мамы	Почему же люди
Руки не простые.	Наши заводские
Говорят — у мамы	Говорят — у мамы
Руки золотые!	Руки золотые?
Я гляжу внимательно,	Спорить я не буду,
Подношу поближе,	Им видней:
Трогаю и глажу —	Ведь они работают
Золота не вижу.	С мамой моей!

Дети, разумеется, сразу сообразят, что маму похвалили, они объясняют: «Золотые руки — так говорят про людей, которые хорошо работают, про умелых, про мастеров».

Обычно работа с фразеологической единицей завершается составлением предложения с нею.

В книгах для чтения («Родное слово») I—IV классов насчитывается около 600 фразеологических единиц — в баснях, в народных сказках, поговорах, в стихотворениях, рассказах: *(бегут) во весь дух, выбились из сил, от зари до зари, поставились во все глаза, а воз и ныне там, готов и стол и дом, Москва — сердце Родины, собираться с силами, собираться с мыслями* и др.

Знакомство с фразеологией происходит также в процессе внеклассной работы учащихся, в различных викторинах, играх.

В собственной речи младшие школьники используют сравнительно мало фразеологизмов, это в основном поговорки и пословицы, «крылатые слова» — литературные цитаты. Необходимо уделять серьезное внимание использованию фразеологических единиц в пересказах прочитанных текстов, в собственной речи. Оценивая пересказ или рассказ, учитель отмечает удачно использованные фразеологические единицы.

Особенно большую роль в обогащении речи учащихся играют пословицы — исключительно благоприятный материал и для чтения, и для бесед, и для рассказов, и для грамматического разбора, и для письма. Они метки, лаконичны, их синтаксическая структура всегда предельно ясна и симметрична, а лексика разнообразна и образна. Школьники любят пословицы, легко запоминают их.

В книгах для чтения и в учебниках русского языка дается значительное количество пословиц на самые разнообразные темы (чаще всего в связи с темой и проблематикой прочитанных произведений), например: *Нет друга — ищи, а нашел — береги. Маленькое дело лучше большого безделья. При солнышке тепло, при матери добро. Топор лучше шубы греет. С родной земли умри, не сходи. Мира не ждуть, его завоевывают. Свет победит тьму, а мир — войну. Мир строит, война разрушает. Человек без Родины, что соловей без песни.* Сборник народных пословиц должен стать настольной книгой учителя.

Школьники не просто запоминают пословицы, они связывают их с нравственными проблемами читаемых произведений, с жизнен-

ными ситуациями, разъясняют их аллегорический смысл, значения отдельных слов и сочетаний. Так пословицы активизируются, т. е. входят в детское употребление.

Например, с темой жизни рабочих и крестьян до Великой Октябрьской социалистической революции связана пословица *Богатый и в будни пирует, бедный и в праздник горюет*. Пословица построена на трех антонимических парах: *богатый — бедный, будни — праздник, пировать — горевать*. Дети объясняют значения антонимов. Наконец, обращается внимание на ритмическое построение пословицы:

Богатый	
и в будни	
	пирует,
бедный	
и в праздник	
	горюет.

Она распадается на две противоположные части, их связывает рифма *пирует — горюет*.

Пословица может быть введена в активную речь учащихся как итог беседы о жизни трудящихся в дореволюционной России.

Активный, т. е. используемый в собственной речи, словарь человека всегда уже общего объема понимаемых слов, и разница между вторым и первым составляет словарь пассивный. Актив-

зацией в методике называют перевод слов из пассивного словаря в активный, т. е. употребление новых слов в собственной речевой практике — в беседе, в составляемых предложениях, в пересказе и рассказе, в письменном изложении и сочинении. Конечная цель словарной работы в том и состоит, чтобы активизировать максимальное количество усваиваемых слов, научить использовать их правильно, уместно, научить выбирать единственно необходимое слово.

Известны следующие формы активизации словаря:

1. Составление словосочетаний с нужными словами. Например, встретилось слово *хлопьями* (*Снег повалил хлопьями*). Учитель спрашивает: «Какими хлопьями?» (Ответ: *Большими хлопьями, белыми хлопьями.*) «О чем можно сказать — хлопья?» (*О снеге: хлопья снега.*) «Как же говорят, когда идет крупный, тихий, спокойный снег?» (*Снег идет хлопьями, или: Снег повалил хлопьями, или: Падают крупные хлопья снега.*) Как видим, в таком упражнении новое, активизируемое слово выступает в разных сочетаниях, в разных вариантах. Такая работа не только активизирует слово, но и углубляет его понимание.

2. Составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом. Учащимся предлагается составить предложения со словом *коллектив*; со словами *могучий* и *прекрасный* после чтения рассказа о революционных событиях в Петрограде; со словом *улыбнулся*, а затем со словами *усмехнулся* и *ухмыль-*

нуля. Составляется по нескольким вариантам предложений с заданными словами, причем возможны элементы соревнования.

Активизация слов способом составления предложений практикуется как на уроках чтения, так и на уроках русского языка, а также в процессе других работ, включая внеурочные. На уроках русского языка с задачей активизации словаря сочетаются задачи активизации грамматических форм: например, составляется предложение, где нужно употребить слово в заданном падеже, если это существительное, в заданном времени и лице, если это глагол. Таким же способом активизируются слова с различными приставками, суффиксами (например, составить предложения со словами *высказать, предсказать, пересказать, подсказать, рассказать*).

3. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала. Пересказ, с одной стороны, должен быть самостоятельным, в противном случае он превратится в механическое зазубривание текста. С другой же стороны, пересказ помогает активизировать лексику; следовательно, в нем должны употребляться слова и обороты речи, употребленные автором. Первая задача решается введением творческих заданий, выборочного и сжатого пересказа. Что же касается второй задачи, то учитель, готовясь к уроку, намечает те слова и сочетания, воспроизведения которых он будет требовать от учащихся. Естественно, что в ходе беседы и работы над текстом на эти слова и выражения обращается большее внимание.

Практика показывает, что достаточная самостоятельность пересказа обеспечивается при воспроизведении 40% лексики оригинала. При этом не следует забывать, в тех ли значениях, в тех ли сочетаниях они употреблены. Установлено, что наиболее трудно воспроизводятся слова, которые обладают оттенками значений, эмоциональными окрасками и другими стилистическими характеристиками. Нейтральные, невыразительные слова усваиваются и воспроизводятся школьниками легче. Следовательно, в процессе подготовительной работы к пересказу следует готовить учащихся к преодолению типичных затруднений.

4. Рассказы по наблюдениям, по картинкам и иные сочинения различных типов с использованием так называемых опорных слов, т. е. заданных для обязательного употребления. Эти упражнения сводятся к тому, чтобы учащиеся обязательно употребили в своих рассказах и сочинениях необходимые слова, либо усвоенные в процессе подготовки к рассказу и сочинению, либо даже записанные учителем на доске перед началом письменной работы.

Таким образом, система словарной работы состоит в том, чтобы слово было школьником правильно воспринято в тексте, понято со всеми его оттенками и окрасками, усвоено, т. е. вошло бы в его словарь и воспроизводилось в нужных случаях, чтобы оно прошло через специальные упражнения, в которых углубляется его понимание, усваивается его сочетаемость, под-

готавливается его употребление, и, наконец, чтобы оно было употреблено школьниками самостоятельное в собственных высказываниях.

Задания

1. Составьте схему основных путей словарной работы в школе.
2. Подготовьте сообщение на тему «Пути повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в словарной работе».
3. Пользуясь словарями (толковым, словообразовательным, синонимическим, фразеологическим, этимологическим, антонимическим), составьте 5–6 лексических упражнений для I, II, III, IV классов.
4. Проанализируйте с точки зрения словарного состава одну страницу текста из книги для чтения (III класс); спланируйте словарную работу по рассказу или стихотворению на один урок.
5. Разработайте упражнения по активизации словаря к сочинению на тему «Ясный январский день» (IV класс).

Синтаксическая работа в системе развития речи учащихся

В языке различаются уровни — уровень слова (лексический), уровень словосочетания и предложения (синтаксический) и уровень связной речи. Словосочетание в этом смысле может рассматриваться как переходное звено от лексического уровня к синтаксическому.

Словосочетание — это лексико-грамматическое единство, не обозначающее законченной мысли (этим оно отличается от предложений), а создающее расчлененное обозначение единого понятия (например, понятие «дорога» в словосочетаниях расчленяется: «хорошая дорога», «плохая дорога»). В словосочетании есть главное слово и зависимое: *синее небо* (согласование), *построили дом* (управление), *читать вслух* (примыкание).

В речевой практике словосочетание, как правило, используется не самостоятельно, а в предложении. Из готового предложения не ясно, как рождалось, как создавалось это предложение.

«Словосочетание — это мысль в процессе становления: обучить детей словосочетаниям — значит работать над элементами мысли»¹.

«Модели» словосочетаний усваиваются человеком в детстве. Упражнения в выделении, составлении и использовании словосочетаний развивают речь школьников, повышают ее культуру.

В словосочетании закрепляются традиционные связи между словами, так называемая сочетаемость слов: можно сказать *возникли опасения*, но нельзя сказать «явились опасения», хотя слова *возникли* и *явились* — синонимы. Можно сказать *объявили благодарность* и *вручили премию*, но нельзя сказать «вручили благодарность».

¹ Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. — М., 1981. — С. 18.

Наконец, в словосочетании обнаруживаются словесные ассоциации синтагматического типа. Например, установлено, что слово *погода* вызывает у первоклассников ассоциации со словами *хорошая* (хорошая погода), *плохая* (плохая погода), *холодная* (холодная погода), *теплая* (теплая погода) и т. д. Словесные ассоциации, возникающие у учащихся, изучаются и используются в словарной работе и в работе над словосочетанием.

Наиболее распространено в современной школе выделение словосочетаний в предложении и постановка вопросов от главного к зависимому слову. При этом все предложение может предстать перед учащимися как цепь словосочетаний, идущая от предикативной группы (подлежащего и сказуемого): *Ветер по морю гуляет И кораблик подгоняет* (А. С. Пушкин). *Ветер гуляет* где? *по морю*. Словосочетание *гуляет по морю*. *Ветер подгоняет* что? *кораблик*. Словосочетание *подгоняет кораблик*.

Такая работа доступна во всех классах, очень полезна для формирования навыков синтаксического разбора, для усвоения пунктуации. Привычка ориентироваться в предложении, в его структуре и в зависимостях между членами дает основу для осознанного пользования синтаксическими конструкциями в собственной речи, особенно письменной.

Упражнения соединяют грамматико-орфографическую работу с развитием речи учащихся. Так, при изучении склонения имен прилагательных дети склоняют прилагательные вместе с существительными и составляют предложения с формами косвенных падежей этих словосочетаний. При изучении глагола составляются словосочетания типа беспредложного и предложного управления: *оплатил проезд, заплатил за проезд, заботиться о детях, руководит колхозом* и т. п.

В работе над словосочетанием обращается внимание на две стороны: грамматическую структуру (синтаксические связи, вопросы, части речи, которые входят в сочетание, наличие предлогов и пр.) и семантику словосочетания, выражающего то или иное значение.

Работа над значениями словосочетаний состоит в их соотношении с реальными предметами, явлениями. Для этого используются наблюдения, картинки и воспоминания учащихся (прошлый опыт). Пониманию значений способствуют сопоставления: *яровая пшеница — озимая пшеница; еду в лес — еду из лесу; написал письмо — не написал письма*. Используется прием замены близкими по смыслу словами и оборотами речи: *бежит быстро — мчится — бежит сломя голову; ночь темная — ночь хоть глаз выколи*.

Ниже приводятся типы упражнений со словосочетаниями:

1. Постановка вопросов к подчиненным словам в предложении, выяснение связей между словами.

2. Схематическое изображение связей между словами в предложении: . . .



(Умение разбираться в связях между словами в предложении помогает школьникам самим строить более сложные конструкции.)

3. Объяснение значений встретившихся в текстах словосочетаний.

Естественно, что для объяснения выбираются лишь те словосочетания, которые действительно нуждаются в разъяснении, например: «Конституция — Основной Закон страны»; «Герои революции приблизили наш сегодняшний день» (Ю. Яковлев. «Закон твоей жизни»). Объясняются сочетания *основной закон, герои революции, приблизили день, день сегодняшний*. Нередко объяснение словосочетаний оказывается более эффективным, чем объяснение слов, так как в них лучше выявляются оттенки значений слов.

4. Составление словосочетаний с новыми словами, встретившимися в тексте или в процессе работы, помогает глубже понять значение слов и готовит учащихся к их употреблению в речи. Например, встретилось слово *засада* («Команда действует» А. Гайдара); в тексте сочетание *вышел из засады*; школьники составляют: *устроить засаду, попасть в засаду, сидеть в засаде*.

5. Усвоение оборотов речи.

В текстах книг для чтения немало устойчивых сочетаний различной степени слитности и разнообразных по значению, по эмоциональной окраске, по сферам употребления. Так, в одном лишь рассказе Ю. Гагарина о первом космическом полете («Родное слово», II класс) встречаем: *с надеждой обращают взоры, над просторами Родины, нет страны красивее, земной шар, как не любить, любовь к Родине, горячая сыновья любовь*. Эти сочетания запоминаются и входят в собственную речь школьников.

6. Одно из главных упражнений — составление словосочетаний в связи с изучением частей речи.

Имя существительное образует сочетания с прилагательным (*любимая Родина*), с существительным без предлога (*отряд пионеров*) и с предлогом (*поездка в город*).

Имя прилагательное как главное слово в словосочетании подчиняет себе наречие (*очень высокий, нестерпимо жаркий*).

Глагол дает сочетания следующих типов: глагол в личной форме с глаголом в инфинитиве (*начинают работать, приехал учиться*); глагол с управляемым именем существительным без предлога

(*привезли книги, стал космонавтом*) или с предлогом (*приехал в Москву, вышел из леса*); глагол с прилагательным в краткой форме (*оказался низок*) или в полной форме в творительном падеже (*казался высоким*); глагол с наречием (*прилежно учиться, повернул направо*). Ошибки на глагольное управление — одни из самых частых и трудноустраняемых в средней школе. Учителю полезно иметь списки таких «опасных» управлений, например:

Школьники употребляют:

«бояться грозу, простуду, холодную воду»
 «просить совет»
 «беспокоиться за отца»
 «смеяться с кого-то»
 «объяснять о чем-то»
 «преданность к Родине»

Нужно:

бояться грозы, постуды, холодной воды
 просить совета
 беспокоиться об отце
 смеяться над кем-то
 объяснять что-то и рассказы-вать о чем-то
 преданность Родине

Преимущества работы со словосочетаниями приводят к тому, что большое количество упражнений по русскому языку (грамматических, орфографических и иных) базируется не на связном тексте, не на предложении, а на словосочетании. Однако надо помнить, что словосочетание не самоцель. Поэтому, где только возможно, упражнения со словосочетаниями должны иметь выход к более высоким ступеням речевых упражнений — к составлению предложений, к связной речи.

Нередко говорят, что речь строится из предложений, как современный дом из панелей, предложением. Это не совсем верно, так как говорящий конструирует свое высказывание, исходя из задачи общения, из потребности, из имеющегося содержания высказывания. В поисках наилучших средств формулирования мысли говорящий человек подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры, называемые предложениями.

Иными словами, человек, строя высказывание, идет не от предложения, как на первый взгляд может показаться. Предложение не цель, а средство. В школьной практике нередко связный текст образуют из отдельных предложений, составленных по вопросам. Например, задается серия вопросов на тему «Утро в саду». Строя каждое отдельное предложение по вопросу, школьник, естественно, не может иметь в виду всю тему, весь предстоящий текст: перед ним стоит ближайшая задача — ответить на вопрос, т. е. составить предложение. Такая же ситуация повторяется и при построении второго предложения и третьего. И лишь в конце упражнения школьник увидит, что все предложения объединены общим смыслом, что они выстраиваются в определенной последовательности и что из всех предложений получается связный рассказ (нередко это даже вызывает у детей удивление, недоумение).

Нетрудно заметить, что такой способ получения связного рассказа не соответствует естественным закономерностям порождения речевого высказывания. Следовательно, упражнения с предложениями следует рассматривать как подготовительные, тренировочные. В то же время нельзя не подчеркнуть, что без умения строить разнообразные, синтаксически правильные предложения овладение речью было бы невозможно.

Построение предложений совершенствует мышление учащихся, так как строгие синтаксические структуры дисциплинируют саму мысль, делают ее четче. В предложении реализуются умения учащегося в выборе слов, в построении словосочетаний.

Основная цель работы над предложениями — научить детей выражать относительно законченную мысль в четкой и правильной синтаксической структуре.

Предложение — это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (иногда одно слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

Для нас важно подчеркнуть, во-первых, что предложение — это единица речи, следовательно, к упражнениям с предложениями применимы все те требования, которые предъявляются к речевым упражнениям вообще (потребность, или мотивация, наличие материала для высказывания — нужного и интересного и т. п.);

во-вторых, что предложение — это грамматически организованная единица, следовательно, работа над предложением неотделима от курса грамматики и чрезвычайно важно работать над структурой и связями в предложении, над различными типами предложений;

в-третьих, что предложение обладает смысловым единством и относительной смысловой законченностью, следовательно, нужно работать над мыслительной, фактической основой предложения, над его значением и оттенками значения, над их зависимостью от структуры предложения;

в-четвертых, огромную важность представляет собой интонация предложения, необходимо ее отрабатывать, добиваться понимания связи интонации со смыслом.

Успех развития речи вообще и работа над предложением в частности в значительной степени определяются изученностью синтаксического строя речи детей соответствующего возраста. Овладение синтаксическими конструкциями намного опережает их теоретическое изучение в школе. Так, уже в III классе 20% всех предложений, использованных учащимися в сочинениях, сложные, а среди последних — более половины сложноподчиненные с придаточными изъяснительными, временными и определительными; начинают появляться придаточные причинные, условные, уступительные; нередко обособленные второстепенные члены. Нецелесообразно, на наш взгляд, ориентировать детей на использование лишь небольших, из 4—5 слов, предложений, что еще бывает на практике.

Читая художественные сочинения и учебные книги, дети овладевают синтаксическими конструкциями, которые ретически будут изучаться лишь в VIII—IX классах. Этими конструкциями они овладевают практически, по образцам. Следовательно, одна из задач методики работы над предложением состоит в том, чтобы обеспечить до теоретического изучения правильность употребляемых синтаксических конструкций.

Учитывая сказанное, можно разделить упражнения с предложениями в начальных классах на две группы: имеющие синтаксическую (теоретическую) основу и не имеющие ее.

Есть несколько оснований для классификации упражнений. Так, в зависимости от преобладающих синтаксических конструкций упражнения могут быть разделены на аналитические, т. е. такие, в которых преобладает анализ уже построенных, готовых, взятых из образцовых текстов предложений, и синтетические, предусматривающие самостоятельное построение предложений. В целом, по-видимому, аналитические упражнения могут служить базой для синтетических, хотя по времени они не всегда идут впереди синтетических, они могут идти параллельно или даже вслед за синтетическими, корректируя их.

В зависимости от степени самостоятельности и познавательной активности учащихся упражнения с предложениями делятся на три группы: упражнения на основе образца, конструктивные упражнения и творческие упражнения.

Упражнения на основе образца предполагают практическое усвоение четких, правильно построенных синтаксических конструкций, понимание их внутренних связей, их значения, а также их внешних связей в тексте. Среди упражнений этой группы значительное место принадлежит аналитическим, а также наблюдению, слушанию предложений, их чтению; составление упражнений по образцу (на основе подражания образцу).

Рассмотрим подробнее некоторые частные приемы, относящиеся к данной группе.

1. Самая простая, первоначальная и в то же время самая необходимая форма работы над предложением во всех классах — это чтение (а также и запись) образцов, отработка интонации и выразительности, выяснение значений и смысловых центров предложения, а в некоторых случаях — запоминание, заучивание предложений. При этом грамматический анализ предложения возможен, но не обязателен: просто дети должны услышать, произнести, почувствовать предложение.

Наблюдение предложений дает очень много для развития речи.

В I классе дети знакомятся с однородными членами (*Под соснами, под елками лежит мешок с иголками*); со сложноподчиненным предложением (*Слава тем, кто хлеб растит*). В правилах ок-

тябрят встречаются однородные члены, соединенные попарно, предложения с составным именным сказуемым и пропущенной связкой. Все это дает возможность усваивать предложения на интонационной основе. Интонируя предложения, учащиеся запоминают конструкции и по их образцу строят собственные предложения.

Просты и стройны предложения-загадки, пословицы. Вот, например, загадка: *Зимой греет, весной тлеет, летом умирает, осенью летает*. Она представляет собой одно сложное бессоюзное предложение с временными отношениями и с перечислительной интонацией; причем все четыре входящие в него предложения — неполные. Или другая загадка, состоящая из двух предложений, в каждом из них противительные отношения: *Гуляет в поле, да не конь; Летает на воле, да не птица*.

Интонационная работа над предложениями помогает: во-первых, лучше понять их значения и связи; во-вторых, усвоить и запомнить образцы, которым школьник подражает; в-третьих, лучше понять структуру предложения, выделить его составные части, что положительно скажется в дальнейшем на грамотном письме, на пунктуационных умениях.

В процессе интонационной работы над предложением нужно обращать внимание: на интонационное выделение предложения из речевого потока, отработку интонации законченности (как правило, понижение голоса с последующей паузой); на интонацию вопросительного и восклицательного предложения, а также предложения незаконченного, прерванного; на интонацию перечисления при однородных членах или в некоторых типах сложносочиненного и бессоюзного предложения; на интонацию выделения — слова автора в прямой речи, обращение, вводные слова и предложения, обособленные второстепенные члены. Не следует забывать, что отдельные типы интонации связаны с соответствующими знаками препинания; можно, например, говорить об интонации двоеточия, тире.

2. Первоначальный прием, применяемый для построения предложения первоклассником, — вопрос учителя. Построение предложений по вопросам практикуется также во II и III классах.

В простейшем варианте вопрос учителя служит основой построения предложения-ответа, выполняет роль «образца»: в нем дано не только основное содержание ожидаемого ответа, но и почти все слова ответа, и даже схема синтаксической структуры ответа, например: *Что дети собирали в лесу?* Ожидаемый ответ: *Дети собирали в лесу грибы*.

Здесь самостоятельность учащихся проявилась в том, что они внесли новое слово — *грибы* — вместо вопросительного слова *что*, изменили порядок слов и придали предложению повествовательную интонацию вместо вопросительной.

Этот прием стимулирования учащихся в работе над предложением применяется на самых ранних ступенях обучения и постепенно вытесняется более сложными вариантами: вопрос формулируется так, чтобы дети вынуждены были вносить все больше и

больше своего, например: *Что дети делали в лесу? — Дети в лесу собирали грибы и ягоды.* Или еще вариант: *Где были дети? Что они делали? — Дети были в лесу. Они собирали грибы и малину.*

Необходимо внимательно следить за уровнем развития учащихся и вовремя переходить на более сложный вариант вопроса-образца. Учителям хорошо известны такие ответы учащихся на вопрос: «Что дети делали?» — «Дети делали... они собирали малину». Подобные ошибки объясняются тем, что учитель слишком долго пользовался вопросами первого типа, не применял более сложных вариантов и приучил детей к шаблону.

В дальнейшем вопросы ставятся таким образом, чтобы натолкнуть учащихся на составление предложений, не копирующих вопросы, а вполне самостоятельных. Так, вопросы с «почему?», «зачем?», «при каком условии?» стимулируют составление сложноподчиненных предложений с придаточными условия, причины, цели.

Вопрос может дать тему для предложения или нескольких предложений, послужить толчком для его составления, т. е. вызвать потребность ответа (мотивации), например: «Что ты знаешь про ежа?», «Почему нельзя разорять птичьих гнезд?».

3. К числу упражнений первой группы — по образцу — принадлежат также многочисленные виды работ, состоящих в составлении предложений, аналогичных заданным по синтаксической структуре, но на другую тему.

Обычно образцы даются на неизученные синтаксические типы для их практического усвоения. Например, читается стихотворение «Урожай» С. Погореловского.

Восклицательные предложения *Слава Миру на земле! Слава Хлебу на столе!* служат образцами для составления собственных: *Слава нашей великой Родине! Слава нашей могучей, непобедимой Советской Армии!*

По «Были для детей» С. Михалкова дети знакомятся с обращением, с приложениями, с однородными членами («Здравствуй, воин-победитель, Мой товарищ, друг и брат, Мой защитник, мой спаситель — Красной Армии солдат!»).

Из сложносочиненных предложений (рассказ Л. Н. Толстого «Прыжок», III класс) дети выделяют простые предложения, а затем составляют собственные: *Мальчик прыгнул с мачты в море, и в ту же секунду двадцать молодцов-матросов кинулись ему на помощь; Мачта была очень высокая, но мальчик был смелый и по команде «три!» бросился в море.*

Образцы желательны брать из художественной литературы даже в простых случаях, когда, казалось бы, можно воспользоваться примером, составленным учителем.

Наряду с общим фронтом практического знакомства с различными синтаксическими конструкциями, в системе работы над предложениями могут быть предусмотрены для каждого класса также конкретные синтаксические конструкции. Например, приводится образец предложения с однородными подлежащими для I класса:

Уже прилетели из теплых стран ласточки и скворцы. Дается задание составить по этому образцу свое предложение, чтобы в нем говорилось не об одном предмете, а о двух. Первоклассники составляют: *Уже появились первые одуванчики и лютики. Мальчики и девочки играли на зеленой лужайке.*

Второй пример — образец сложносочиненного предложения с противительным союзом: *Снег уже растаял, но леса еще не зазеленели* (II класс). Тема «Наступление весны». Дети составляют предложения: *Солнце греет по-весеннему, но ветер еще холодный. Мы повесили скворечник, но скворцы в нем еще не живут.*

Завершая рассмотрение упражнений по образцу, следует заметить, что хотя они рассматриваются как первая ступень познавательной самостоятельности и активности учащихся, но и они необходимы в общей системе: без этой группы упражнений система будет неполна.

Группа конструктивных упражнений включает задания на построение или перестройку предложений с обязательным выявлением и оформлением внутренних и внешних связей. Если упражнения по образцу не опираются на грамматическую теорию (или опираются лишь в частностях), то конструктивные упражнения невозможны без опоры, хотя бы частичной, на грамматические понятия и правила. Рассмотрим некоторые основные конструктивные упражнения:

1. В школах широко используются задания на восстановление предложений из разрозненных слов или деформированного текста. Выполняя это упражнение, школьники должны по данным разрозненным словам и наименованию темы восстановить смысл, содержание предложений, затем расположить слова в нужном порядке и связать их союзами, предлогами, окончаниями.

Варианты этого упражнения: а) все слова даны в нужной форме: *синем, в, хлещут, море, волны;* б) некоторые слова даны в нужной форме, а некоторые, еще не изучавшиеся как изменяемые части речи, — в начальной форме, по мере изучения грамматического материала; в) все слова даны в начальной форме: *ветер, гулять, подгонять, и, кораблик, море, по.*

Деформировать рекомендуется текст, незнакомый детям: тогда его восстановление требует от детей большей самостоятельности.

Следует заметить, что чрезмерное увлечение упражнениями с деформированным текстом может оказаться вредным, так как эти упражнения, необходимые в цепи речевых упражнений, все же далеки от решения задач творческого развития детей.

2. Деление текста, напечатанного без точек и заглавных букв, предлагается школьникам не только в I, но и во II—III классах. Это упражнение помогает детям находить границы предложения в собственной речи (неумение находить границы предложения — одна из типичных речевых ошибок учащихся).

3. Постепенное, ступенчатое распространение данного простого предложения с помощью вопросов. Дано, например, не вполне ясное предложение: *Птицы вернулись.— Какие птицы? — Пере-*

летние птицы вернулись.— Откуда вернулись? — Перелетные птицы вернулись из теплых стран.— Куда вернулись? — Перелетные птицы вернулись из теплых стран в свои родные гнезда.

Упражнения подобного типа особенно полезны тем, что они подготавливают школьников к совершенствованию, редактированию собственных сочинений; учат детей дополнять, уточнять написанное.

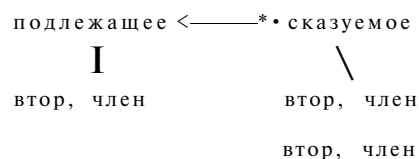
Иногда практикуется и обратный вариант этого упражнения — сокращение распространенного предложения путем отбрасывания некоторых слов. В процессе такого отбрасывания можно проследить, как обедняется содержание предложения; можно найти также тот предел, дальше которого сокращение уже нежелательно, например: *В летние знойные дни хорошо бродить в березовой роще.— В знойные дни хорошо бродить в березовой роще.— Хорошо бродить в березовой роще.*

Следует заметить, что ни распространять, ни тем более сокращать не следует предложения из произведений писателей-классиков, особенно из стихотворных произведений.

4. Соединение двух или трех простых предложений в одно сложное (или простое с однородными членами). Это упражнение может быть комбинированным, в необходимых случаях дается образец (при этом не следует забывать, что образец выполнения намного снижает уровень самостоятельности учащихся). Пример: *С полей уже убрали рожь и пшеницу. Овес и ячмень тоже убрали.— С полей уже убрали рожь, пшеницу, овес и ячмень.*

5. Построение предложений заданного типа (изученной конструкции), например: простого распространенного; с однородными подлежащими и т. п.

6. Составление предложений по данной синтаксической схеме (или по «формуле»), например:



(Прожорливые скворцы уничтожают вредных гусениц.)

7. Выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах предложения: объяснение оттенков значения, которые при этом возникают. Например, дается предложение: *В марте с крыш капает, весна приближается.* Дети составляют варианты: *Уже закапало с крыш,— значит, скоро весна. Март уже наступил, а с крыш не капает. Весна приближается, вот и с крыш уже закапало. Приближается весна, уже в полдень капает с крыш.*

Таковы основные формы конструктивных упражнений. Они выполняются как в связи с грамматическими темами, так и в ходе

подготовки к творческим работам, к пересказу, рассказу, изложению, сочинению.

Творческие упражнения с предложениями предполагают в основном отсутствие каких-либо образцов или конструктивных заданий; школьник составляет предложение совершенно свободно.

Типы заданий к творческому составлению предложений:

1. Дается тема для составляемого предложения («Составить предложение о нашей речке в ясный, солнечный день», «Составить предложение о реке»).

2. Дается картинка — предметная или сюжетная; предложение составляется по картинке.

3. Даются 1—3 «опорных» слова, которые должны быть употреблены в составляемом предложении (слова обычно даются те, которые нуждаются в активизации в плане словарной работы).

4. Дается словосочетание или какой-либо оборот речи, обладающий особой выразительностью (например, фразеологическая единица), которые должны быть использованы в предложении.

Чаше же всего творческое составление предложений проводится без какого-либо задания: без темы, картинки, без опорных слов.

Творческие упражнения наиболее ценны в системе развития речи учащихся. Но по сравнению с упражнениями по образцу и конструктивными упражнениями они имеют существенный недостаток, который, впрочем, может быть ослаблен или даже устранен. Дело в том, что и в конструктивных, и в упражнениях по образцу школьник получает четкую установку и результаты легко могут быть измерены: отвечает ли составленное предложение поставленной задаче?

В творческом упражнении такого критерия нет, и поэтому школьник может в отдельных случаях составить примитивное предложение. Между тем творческое составление предложений только тогда имеет смысл, если оно протекает на высшем уровне возможностей учащегося. Поэтому к творческому составлению предложений даются следующие рекомендации:

учитель не должен удовлетворяться первым, простейшим примером — он добивается составления действительно хороших предложений, достаточно больших, синтаксически сложных и выразительных;

большую помощь в достижении цели учителю может оказать творческое соревнование с подведением итогов и с записью лучших предложений в тетради;

творческое составление предложений проводится не от случая к случаю, а постоянно на уроках чтения и грамматики — в связи с подготовкой к грамматическому разбору и другим грамматико-орфографическим упражнениям, с активизацией новых слов, фразеологических единиц и других оборотов речи, наконец, при подготовке к рассказу и сочинению.

Творческое составление предложений служит также целям «обратной связи» учителя с учащимся: оно показывает уровень ре-

чевого развития школьника, уровень его возможностей и характер его интересов. Все упражнения с предложением не самоцель, а лишь ступень на пути к развитию связной речи учащихся.

Задания

1. Разработайте цикл упражнений со словосочетаниями к теме «Спряжение глагола».

2. Подготовьте сообщение «Пути повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся в работе над предложением» (устно).

3. Разработайте цикл упражнений с предложениями в связи с темой «Имя существительное» (III класс).

4. Разработайте цикл упражнений с предложениями в связи с изучением темы «Имя существительное» в IV классе (по системе I—IV). Используйте учебник «Русский язык» для IV класса и книгу «Методика развития речи младших школьников» (М., 1985).

Связная речь и задачи ее развития

Л. Д. Связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает тему (т. е. представляет единое целое), организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой.

Единицами связной речи можно считать рассказ, статью, роман, монографию, доклад, отчет и т. п., а в условиях школы — развернутый устный ответ учащегося на поставленный учителем вопрос, письменное сочинение или изложение и т. п. В отдельных случаях к связной речи может быть приравнено отдельное предложение, если оно отвечает требованиям законченности, цельности (например, загадка), и даже отдельное слово.

В методике начальной школы приняты следующие виды упражнений в связной речи:

развернутые ответы на вопросы (в том числе и в ходе беседы);

различные текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанных произведений, с изучением грамматического материала, с активизацией грамматических форм и лексики, если высказывания учащихся (устные или письменные) в основном отвечают указанным выше требованиям;

записи по наблюдениям (если они не единичны, а ведутся систематически), ведение дневников природы и погоды;

устный пересказ прочитанного в его различных вариантах;

устные рассказы учащихся по заданной теме, по картине, по наблюдениям, по данному началу или концу, по данному плану или сюжету и т. п.;

рассказывание художественных текстов, заученных наизусть, запись таких текстов по памяти;

импровизация сказок (обычно устно), начатки литературно-ху-

дожественного творчества — сочинение стихов, небольших рассказов;

письменные изложения образцовых текстов (художественных, публицистических, научно-популярных);

перестройка данных учителем текстов (выборочные пересказы и изложения, творческие формы пересказа и изложения, инсценирование рассказов и пр.) как устно, так и письменно;

различные виды драматизации, устного (словесного) рисования, иллюстрирование прочитанных рассказов, воображаемая экранизация прочитанных произведений или собственных рассказов;

письменные сочинения разнообразных типов;

отзывы о прочитанных книгах, о спектаклях, кинофильмах, дружеские письма;

«деловые» бумаги: объявления, телеграммы и т. п.

В приведенном списке представлена речь и устная, и письменная; преобладает речь монологическая, однако есть и диалоги; материал самый разнообразный: от наблюдений, почти документальных записей в дневнике по наблюдениям самих учащихся до живого, творческого воображения в рассказах и импровизируемых сказках; широко представлен материал, почерпнутый из книг; язык: от поэтического текста, заученного наизусть, до лаконичного языка телеграммы; жанры: от простого повествования о происшедшем, о наблюдаемых событиях до драматизированного рассказа. Некоторые упражнения выполняются в строгих условиях урока, иные — дома. Различна и степень самостоятельности учащихся при составлении текстов: от подражания данным образцам до творческого сочинения, свободного рассказывания.

Все это разнообразие дается учащимся почти без теории, практическими способами. Естественно, что только четкое планирование речевых упражнений на длительный срок (так называемое перспективное планирование) позволит, с одной стороны, избежать частых повторений одних и тех же видов работы, с другой — не пропустить чего-либо важного.

В последние годы уделяется существенное внимание работе над текстом. Напомним, что термин «речь» имеет два значения: речь как процесс и речь как результат. В последнем случае это текст, который может быть устным, письменным и мысленным. Можно сказать «текст рассказа», «текст сочинения», «я написал текст», «разберем этот текст» и т. п. Иными словами, текст — это языковая ткань произведения: рассказа, доклада, статьи, письма, устного диалога и пр., школьники учатся составлять текст как письменный, так и устный.

Разнообразие текстовых упражнений (т. е. упражнений в связной речи) соблюдается, во-первых, в источниках материала, в тематике, во-вторых, в типах текста (описание, повествование, рассуждение) и в жанрах, в-третьих, в особенностях языка (язык художественный или «деловой»), в-четвертых, в типах упражнений — изложение, сочинение и пр.

По степени самостоятельности и творческой активности упражнения в связной речи делятся на упражнения по образцу, конструктивные упражнения, творческие упражнения. Последние занимают здесь преобладающее место: большинство перечисленных выше упражнений выполняется без образца и без конструктивного задания.

Типичные упражнения по образцу — это пересказы и изложения; конструктивные: перестройка или сжатие прочитанного текста, расширение или сужение собственного текста, совершенствование, редактирование написанного. Творческие работы предполагают высшую самостоятельность учащихся, внесение чего-то своего, нового, оригинального.

К числу творческих работ обычно относят устные рассказы и письменные сочинения, импровизацию, литературно-художественное творчество, драматизацию, творческие изложения, устное рисование, иллюстрирование прочитанного, отзывы о прочитанном, дружеские письма и тому подобные работы.

Организуя систему упражнений по связной речи учащихся, необходимо учитывать источники материала.

Материал непосредственного, живого опыта учащихся дают организованные школой наблюдения на уроках или во время прогулок, походов, экскурсий, а также личный опыт учащихся, их трудовая, учебная и игровая деятельность.

Книги и другие печатные издания, слово учителя или кого-либо другого из числа взрослых (рассказы участников Великой Отечественной войны, героев труда), кинофильмы, произведения живописи, радиопередачи и т. п. могут быть определены как источники опосредствованного опыта, т. е. материал, собранный другими людьми и переданный школьниками через слово или рисунок.

Очень важно, чтобы учащиеся опирались на материал живого опыта, чтобы они пользовались также и книжным материалом, чтобы учились, наконец, объединять тот и другой материал, например, в таких темах, как «Мой родной город», «Птицы нашего края», «На совхозных полях» и т. п.

Конкретные умения в области связной речи

Развивать связную речь школьников — это значит прививать им ряд конкретных умений. Общешкольный вопрос методики «чему учить?» в области связной речи решается путем определения, каким именно умениям нужно учить школьников.

Школьники овладевают следующими умениями, которые в полном объеме находят воплощение в сочинении как самостоятельном упражнении по развитию связной речи:

1. Умение понять тему, вдуматься в нее, осмыслить ее границы, умение с относительной полнотой раскрывать тему сочинения. Так, если школьникам предложена для сочинения тема «В лесу», то можно рассказать о любом лесе; если же дана «Как мы ходили в лес», то должен быть описан конкретный случай,

например прогулка в лес, которая действительно имела место. Работа над любым связным текстом начинается с вопроса «о чем?».

Подготовка к пониманию темы проводится при пересказе, в изложении, при анализе образцов, а самостоятельное раскрытие темы осуществляется в сочинении. Готовясь к рассказу или сочинению, школьники отбирают материал, который соответствует теме сочинения.

2. Умение подчинить свое сочинение определенной (основной) мысли. Конечно, в детском сочинении трудно передать идею, подобно тому как ее передает писатель в своем художественном произведении. Но и детские работы всегда несут в себе определенную мысль: это радостное восприятие прекрасных картин природы, это уважение к труду и людям труда. Эти идеи выражаются всем ходом повествования, отбором фактов, использованием изобразительных средств языка. Нередко идея содержится в выводах, например: «Кем я хочу быть».

3. И первая, и вторая задачи требуют умения собирать материал для рассказа, сочинения или другого связного текста. Необходимо отбирать то, что относится к теме, что существенно для ее раскрытия, и отбрасывать второстепенное, то, что не относится к теме и не отвечает замыслу.

Сбор материала иногда продолжается длительное время: например, к рассказу «Какая погода в феврале нынешнего года» материал накапливается в течение всего февраля месяца. Сбор материала требует систематических наблюдений, а иногда — и записей.

Сбор материала важен не только в сочинении, но и в других упражнениях: так, в изложении, казалось бы, материал дается в готовом виде, но его надо глубоко проанализировать, правильно понять, выделить главное, отобрать детали, не исказить содержания.

4. Следующее умение — это систематизация материала, расположение его в нужной последовательности, умение составлять план предстоящего связного текста и писать, придерживаясь намеченной последовательности и составленного плана. Школьники сами решают, о чем нужно сказать сначала, о чем — после, как будет закончен рассказ.

5. Умение использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, т. е. умение правильно выразить свои мысли.

Для того чтобы успешно работать над связным высказыванием, нужна подготовленная языковая база: необходимо иметь достаточный запас лексики, синтаксических умений. Этому служат системы упражнений со словом, словосочетанием и предложением, а также усвоение образцовых текстов (т. е. языковая среда). Наряду с постоянной языковой работой, которая проводится на всех уроках независимо от предстоящего изложения или сочинения, предполагается и конкретная языковая подготовка каждого отдельного связного текста, сочинения, изложения и т. п.

6. Умение писать сочинение, составлять устный или пись-

менный текст, т. е. подводить итог всей подготовительной работы. Синтезировать весь материал — важнейшее умение, вершина умений в развитии речи. Умение начать, не упустить важного, использовать материал, подготовленный к сочинению, подобранные слова, все записать с соблюдением полей, красной строки, каллиграфически правильно, по ходу записи выверять орфографию. Умение завершить, закончить сочинение.

Очень важно научить детей работать над текстом достаточно быстро, выработать умение укладываться в сроки, отведенные на рассказ, изложение или сочинение.

7. Умение совершенствовать написанное, редактировать собственный текст (в элементарных формах) также доступно младшим школьникам и поэтому включается в список обязательных умений. Это умение воспитывается на основе самокритического отношения к своему творчеству. Школьников постепенно приучают замечать недостатки, ошибки в отборе материала, в его расположении, в полноте или правильности раскрытия темы, в отборе слов, в построении словосочетаний и предложений.

Специальный эксперимент показал, что учащиеся III класса при соответствующей подготовке или в результате специального обучения делают по 3—4 исправления (в среднем), улучшающих написанный текст.

Каждое упражнение в связном тексте предполагает использование всех этих умений в той или иной степени. Но учить всем умениям сразу в одинаковой степени невозможно. Поэтому на каждом уроке, где составляется учащимися какой-то текст, будь то изложение или сочинение, рассказ или пересказ, письмо или отзыв о прочитанной книге, должна быть четко определена главная учебная задача.

Готовя учеников к очередному сочинению, рассказу, учитель ясно представляет себе, во-первых, какова педагогическая цель этого упражнения, чему оно научит детей и как обогатит их мышление и речь, и, во-вторых, какое место оно займет в ряду других упражнений. Например, предлагается составить устный рассказ по картине А. Пластова «Первый снег». Учебные задачи этого рассказа: обучение рассматриванию картины; использование образных слов и выражений. Учитель может определить и иные задачи данного рассказа, например составление сюжетного рассказа на основе воображения.

Школьники овладевают умениями, последовательно продвигаясь от простейших к более сложным, устанавливая связи между ними. Осознание связей и зависимости между фактами, событиями, явлениями развивает мышление школьников. Успех дела будет обеспечен тогда, когда каждое упражнение, каждое новое умение, которым овладевают учащиеся, будет представлять собой необходимое звено в цепи упражнений, в их системе. Необходимо предусмотреть постепенное расширение, обогащение всех тех умений, о которых было сказано выше.

Поэтому планировать развитие связной речи учащихся рекомендуется на длительный срок, например на год. При этом условия в плане могут быть предусмотрены различные виды упражнений, различные темы, формирование различных умений. План должен охватывать все доступные возрасту учащихся виды сочинений, изложений, рассказов, других упражнений. Это позволит разносторонне развивать связную речь учащихся.

Очень важно определить примерные соотношения видов упражнений. Так, устные упражнения проводятся чаще, чем письменные. Это преобладание достигается за счет пересказов прочитанного и (что очень важно!) рассказов по наблюдениям, драматизации, импровизации, словесного рисования и т. п.

Такие письменные упражнения, как сочинения и изложения продолжительностью в один урок,— иногда несколько более,— проводятся сравнительно редко, 2 раза в месяц, но письменные речевые упражнения малых форм проводятся почти на каждом уроке, 3—5 раз в неделю; дневниковые записи ведутся ежедневно.

Современная методика развития речи требует Типы текста разграничения функционально-смысловых типов текста¹. Текстовые упражнения делятся, согласно методической традиции, на описания, повествования и рассуждения. Конечно, редко встречаются «чистые» типы, тем более в условиях начального обучения. В сущности, нет никакой необходимости требовать «чистого» описания, повествования; обычно это смешанные тексты с преобладанием повествования, описания или рассуждения. Тем не менее выделение типов текста позволяет более целенаправленно обучать школьников. Каждый из трех названных типов текста имеет свои особенности в отборе и использовании материала, в построении текста, в отборе средств языка. В ходе подготовки к сочинению учитываются эти особенности описания, повествования и рассуждения.

В повествовании говорится о каких-либо событиях, связанных временными (обычно — последовательностью событий) и причинными связями. В повествовательных текстах есть сюжет, и в этом смысле они близки к рассказу как литературно-художественному жанру. Последовательность изложения события в школьном повествовании обычно определяется естественным ходом изображаемых событий. В повествовательном тексте, как правило, действуют персонажи (действующие лица), может быть передан диалог между ними; здесь главное внимание уделено фактам, событиям, поэтому текст насыщен именами существительными и глаголами. В повествовательном тексте могут быть элементы описания, например зарисовки картин природы или внешности людей, и элементы рассуждения: причинные обоснования, выводы и т. п.

Повествование — самый подвижный, динамический, живой и

¹ См.: Лосева Л. М. Как строится текст.—М., 1980.

потому наиболее доступный младшим школьникам тип сочинения, изложения. Примеры повествования в книге для чтения («Родном слове») для II класса: «Грибы» В. Катаева, «Совесть» А. Гайдара, «Школа» С. Алексеева и др.

В описании нет сюжета и, как правило, нет действующих лиц (нередко действующим лицом описания является сам автор); в нем изображаются картины природы, отдельные предметы и явления. Суть описания состоит в более или менее развернутом указании на признаки предметов и явлений, обычно признаки существенные. Поэтому в описании чаще, чем в повествовании, используются имена прилагательные.

В художественном описании писатель передает свое отношение к изображаемому. Приведем в качестве образца отрывок из рассказа И. Соколова-Микитова «Колокольчики»: «Я очень люблю эти простые цветы — колокольчики. Выйдешь из лесу на нескошенный, заросший высокой травой луг и от радости ахнешь: сколько красуется всевозможных цветов, похожих на праздничный хорювод! По всему зеленому лугу белеют ромашки, желтеют одуванчики, цветет мышиный горошек. А выше всех, всех веселее — лиловые колокольчики. От легкого дыхания теплого, летнего ветерка колышутся, кланяются, неслышно звенят колокольчики, радостно приветствуя гостя.

Все лето цветут, неслышно звенят колокольчики, знакомые и милые цветы наших лугов и лесов».

Наряду с художественным, бывает описание «деловое», научное, требующее высокой точности; такое описание тоже проводится в школе. В начальных классах дети читают описательные тексты, пересказывают их, пишут изложения, а также и описательные сочинения, например: «В школьном саду», «Наша классная комната», «В лесу осенью».

Описывать можно не только предметы, но и процессы, действия (например, «Как сделать свисток»), явления природы (например, грозу).

Спецификой описания является и то, что в нем обычно много эпитетов, сравнений, метафор; прямая речь в описании, как правило, отсутствует; сюжета нет, композицию определяет либо последовательность наблюдений, либо ряд наблюдаемых предметов (что вблизи, затем — что вдаль).

Р а с с у ж д е н и е м называется такой текст, в котором для доказательства какого-либо утверждения (или для его опровержения) используются суждения, примеры, сопоставления, приводящие к новым суждениям, к выводам. Рассуждение — наиболее трудная форма текста, поэтому сочинений-рассуждений программа начальных классов не предусматривает (в сочинениях используются лишь элементы рассуждения).

Схема простейшего рассуждения такова: тезис — развитие тезиса и доказательство — вывод. По такой схеме пишутся в старших классах литературные сочинения, научные статьи, где выдвигается

гипотеза, описывается ход исследования выдвинутой проблемы, а затем делается вывод о том, подтвердилась гипотеза или нет.

Такие темы сочинений, практикуемые в начальных классах, как «Кем я буду», «Почему мне нравится профессия врача», «Почему нельзя разорять птичьих гнезд», «Берегите лес!», всегда содержат элементы рассуждения, независимо от того, проводится ли по ним беседа, устный рассказ или письменное сочинение.

Планируя развитие связной речи, учитель предусматривает упражнения различных типов и организует обучение повествованию, описанию и элементам рассуждения. При этом, естественно, главное место в начальных классах отводится повествовательным текстам. Однако по мере овладения связной речью все чаще и шире в повествование вводятся «зарисовки», т. е. элементы описания, а также причинные обоснования и выводы, т. е. элементы рассуждения.

Стилистическая дифференциация в развитии связной речи	зависимости от задач высказывания и речевой ситуации говорящий и пишущий используют неодинаковые средства языка. Устная речь дошкольника, диалогическая и ситуативная, резко отличается от изложения учебного материала учителем. В первом случае имеет место разговорный стиль речи, во втором — научный.
---	--

Простейшие стилистические разграничения доступны учащимся начальных классов. Так, первоклассник понимает, что в школе, на уроке не следует говорить так, как он дома разговаривает с членами семьи. К концу I класса, при специальной работе, он уже может в зависимости от поставленной задачи составить художественный, образный текст, а также «деловой», «научный» текст на эту же тему.

Усвоению простейших стилистических разграничений способствует речевая среда, специально подобранные тексты разных стилей. Авторы учебников и учителя заботятся о том, чтобы языковые образцы были не только доброкачественными, но и разнообразными, чтобы дети познакомились с простейшими стилевыми различиями. Так, большим своеобразием языка отличаются произведения устного народного творчества — сказки, загадки, пословицы, народные песни; нетрудно заметить языковые особенности басен; язык художественного описания богат образами, точными деталями, яркими сравнениями; ни с чем невозможно спутать стиль «деловых» бумаг — их язык предельно лаконичен и сух; высокой точностью, относительной сложностью и отсутствием иносказаний, тропов отличается язык научного текста. Читая, анализируя и пересказывая учебные книги, школьники постепенно

¹ Методика работы над описанием, повествованием, рассуждением изложена в кн.: Речь, речь, речь... / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1983. Можно использовать также книгу: Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985.

привыкают и в своей речи дифференцировать средства языка в зависимости от содержания своих высказываний и от ситуации.

Школьники могут самостоятельно обнаруживать некоторые признаки стиля. Встречая в произведениях А. С. Пушкина слово *брег*, они уже знают, что это старинный вариант слова *берег*. Первоклассники читают стихотворение Н. А. Некрасова: «Набили оскому; черница поспела...» Необычные слова *оскома*, *черница* привлекают их внимание. Учитель объясняет значение этих слов.

В речевых упражнениях элементарное разграничение стилей начинается с III класса.

Дети разграничивают в устных рассказах и сочинениях на первых порах лишь два «стиля»: так называемый деловой, т. е. стиль, который используется для изложения учебного материала, и эмоционально-образный (художественный).

Термин «деловой стиль» в школьном употреблении охватывает понятия и «научный стиль» (в доступных возрасту пределах), и «официально-деловой стиль».

Проиллюстрируем возможности учащихся III класса двумя примерами сочинений, написанных на одну и ту же тему, но с разными установками: в первом случае нужно было написать сочинение эмоционально-образное (художественное), в другом случае — «деловое» (научное). Тема сочинения — «Скворцы» (в обоих случаях).

Первый вариант: «Мы с папой сделали скворечник и повесили его на высокой палке. Стали ждать скворцов. Я видел, как скворцы несколько раз прилетали, но потом улетали снова. Я думал, что наш скворечник им не нравится.

Но однажды утром папа показал мне, что в нашем скворечнике уже поселились настоящие хозяева. Я видел, как скворец сел на полочку и юркнул в темное круглое отверстие.

Наши скворцы веселые, они поют на разные голоса.

Скоро в скворечнике появились птенцы. Тогда скворец-папа стал таскать им червяков. Но скворчат не так легко накормить!»

Второй вариант: «Скворец немного больше воробья, но меньше галки. Он черный, но есть и серые перышки. На зиму скворцы улетают на юг, а птенцов выводят у нас. Живут в дуплах или скворечниках. Питаются червяками. Скворцы уничтожают очень много вредных гусениц, поэтому они очень полезны. Осенью скворцы собираются в большие стаи.»

Как видно из этих примеров, школьники неплохо поняли задачи рассказа, близкого к художественному, и научного описания хорошо знакомого им предмета.

Однако этим различиям языка надо учить, вырабатывать у детей чувство стиля, в противном случае неизбежны ошибки. Так,

однажды в сочинении «Наши зимние развлечения» ученица написала: ***В период зимних каникул у нас прошло много веселых мероприятий.*** Слова *в период* и *мероприятий* были неуместны в сочинении, которое в целом было написано в приподнятом, мажорном тоне, в повествовательном жанре, образным стилем и передавало радостное настроение автора.

Лучшее средство знакомства со стилями — показ образца, его анализ. Вот пример эмоционально окрашенной, образной речи:

Осень, глубокая осень! Серое небо, низкие, тяжелые, влажные облака; голы и прозрачны становятся сады, роши и леса. Все видно насквозь в самой глухой деревенской чаще, куда летом не проникает глаз человеческий.

Старые деревья давно облетели, и только молодые отдельные березки сохраняют еще увядшие желтоватые листья, блистающие золотом, когда тронут их косые лучи невысокого осеннего солнца (С. Т. Аксаков).

Пример научного текста:

Скорость звука в воздухе в обычных условиях около 330 м в секунду.

Но звуковые волны распространяются не только в воздухе, а и в воде. Притом почти в 5 раз быстрее. Еще быстрее распространяются они в твердых телах, например по стальному стержню («Что такое? Кто такой?», т. 1, с. 269).

Пример объявления в школе (деловой стиль):

Завтра, 12 апреля, в 10 часов утра в школьном зале состоится утренник по случаю Дня космонавтики. В программе: встреча с инженером П. С. Ивановым, осмотр выставки технического творчества школьников, конкурс на лучшее чтение стихов о космонавтах, викторина. Приглашаются учащиеся IV классов.

Стилистическая дифференциация проводится в школе постепенно, осторожно, без теории; важно, чтобы стилистические особенности текста не были искусственно навязаны детям, чтобы эти особенности естественно вытекали из задач и ситуации высказывания.

Работа над стилем уместна также при совершенствовании (редактировании) текста, где могут быть введены новые слова или устранены неудачные, могут быть перестроены предложения.

Таковы общие требования к методике развития связной речи учащихся. Ниже будут рассмотрены конкретные направления и виды этой многогранной работы.

Задания

1. Назовите основные умения, которые вырабатываются у учащихся в процессе развития связной речи.
2. Составьте схему-классификацию упражнений в связной речи (сочинений, изложений и пр.).
3. Подготовьте краткое сообщение на тему «Определение учебной задачи сочинения или изложения».

Связная речь. Устный пересказ и письменное изложение

Общие требования к устному пересказам образцовых текстов и к их письменному изложению

Редкий урок проходит без пересказа, поэтому особенно опасен шаблон в этой работе. Разнообразие видов пересказа, осознание задач каждого вида, варьирование подготовки к пересказу оживляет уроки, придает им целенаправленность, повышает интерес школьников к чтению и в конечном итоге совершенствует уровень их речевого развития.

Изложения — это письменные пересказы образцовых текстов. Как известно, если упражнение выполняется письменно, то к нему предъявляются более высокие требования — и к содержанию, и к логике, и к композиции, и к языку. Следовательно, роль письменных изложений состоит в том, чтобы время от времени на фоне постоянной и разнообразной устной речевой деятельности тренировать школьников в составлении таких текстов, которые могли бы быть обдуманы, тщательно проверены.

В сущности, любой вид пересказа можно выполнить письменно. Однако трудность изложений по сравнению с устными пересказами, а также медленный темп письма учащихся в начальных классах вынуждают учителя задавать учащимся для письменного изложения тексты и размерами меньше, и композиционно проще, и доступнее по языку.

Программа предусматривает для II класса изложение текста объемом в 30—45 слов (под руководством учителя) по вопросам или по данному плану из 2—3 пунктов; для III класса изложение текста и сочинение из 60—75 слов по плану, составленному коллективно, из 3—5 пунктов; для IV класса подробное, сжатое, выборочное изложение из 90—100 слов по самостоятельно составленному плану.

Следует особенно подчеркнуть роль изложения как упражнения, приобщающего детей к лучшим образцам языка. Высокохудожественные тексты, написанные выдающимися мастерами слова и затем письменно переданные детьми, способствуют формированию правильности речи, повышают ее культуру, прививают художественный вкус, развивают языковое чутье. В этом смысле изложение полезно чередовать с сочинением, так как последнее всегда несет в себе опасность некоторого влияния просторечия и диалектов.

Письменное изложение оставляет глубокий след в душе школьника, поэтому следует использовать высокоидейные тексты, отражающие героические страницы жизни советских людей, картины родной природы, достижения советской науки, техники, культуры. Темы изложений должны расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение.

Дети должны знать, какие требования школа предъявляет к пересказу и изложению. Прежде всего в пересказе должна звучать живая речь самого учащегося; это значит, что образец не дол-

жен слепо копироваться, зазубриваться. Но в то же время предъявляется и другое требование: использовать лексику, обороты речи, а отчасти и синтаксические конструкции, взятые из образца. На первый взгляд эти требования противоречат друг другу. Следовательно, нужно определить границы того и другого.

Языковые средства усваиваются при чтении, в беседах, в ходе анализа текста. В результате такой работы слова и обороты речи усваиваются школьником, становятся своими, во время пересказа он не напрягается, стараясь вспомнить то или иное предложение образца, а строит их сам, стремясь точнее и полнее передать содержание текста. Таким образом повышается уровень самостоятельности и познавательной активности учащихся, повышается творческий элемент пересказа.

Учитель следит за обязательным употреблением тех слов, которые встретились в рассказе впервые или в каком-то новом, необычном сочетании; наблюдает за использованием изобразительных средств языка, фразеологических единиц, следит за тем, чтобы сохранился стиль образца (например, сказки). Учитель как бы регулирует степень влияния образца, задавая пересказ после однократного или двукратного чтения или прослушивания, после разбора, в необходимых случаях возвращаясь к чтению с целью улучшения пересказа.

В пересказе должны быть соблюдены последовательность оригинала (за исключением таких видов пересказа, где последовательность изменяется по заданию учителя), причинно-следственные зависимости, переданы основные факты. Полнота передачи всего существенного — одно из важнейших требований к пересказу, особенно к пересказу научного текста.

Самостоятельность, живость языка невозможны без выразительности. В пересказе отражаются чувства школьника, его желание заинтересовать других ребят. Известно, что один из главных и самых тягостных недостатков пересказа — его монотонность, сухость. Если же школьник «вошел в роль», сопереживает героям рассказа, если его чувство зазвучало в пересказе, — значит, творческий уровень пересказа высок: он превращается в рассказ творимый, а не заученный. Качество пересказа в первую очередь зависит от того, как воспринят образец, произвел ли он на ученика впечатление, правильно ли понят, усвоен ли его язык, восприняты ли образы. Поэтому целесообразно сразу при чтении, а затем в анализе нацеливать школьника на пересказ, предлагать пересказывать отдельные фрагменты, спрашивать: «Как ты сам рассказал бы об этом?»

Нужно время от времени практиковать пересказ прослушанного текста (прочитанного учителем или услышанного в звукозаписи, по радио, по телевидению); пересказ после однократного чтения самим учеником, в том числе тихого прочтения, про себя; пересказ текста, прочитанного сутки назад, неделю назад и т. д. Все эти условия часто встречаются в жизни, поэтому не-

обходимы и в обучении. В то же время применение таких форм пересказа разнообразит и оживляет работу.

В большинстве случаев пересказ специально подготавливается, для чего используются следующие приемы:

а) подготовка учащихся к определенному виду пересказа: пересказывать нужно будет подробно, с деталями, с использованием изобразительных средств языка, близко к тексту образца; пересказывать нужно будет выборочно, например лишь то, что относится к одному определенному действующему лицу; пересказ будет сжатый;

б) беседа — анализ содержания, различные виды работы над языком, выделение тех слов, оборотов речи и целых предложений, которые нужно использовать в пересказе;

в) отработка выразительного чтения с целью переноса выразительности на пересказ;

г) логическое и композиционное расчленение рассказа; выделение частей, их озаглавливание, составление плана текста, предназначено для пересказа;

д) пересказ фрагментов; предварительный, «черновой» пересказ, разбор его недостатков;

е) связь с жизнью самих учащихся (где это оказывается возможным): обращение к аналогичным случаям из жизни самих учащихся, связывание прочитанного с собственным опытом учащихся.

Иными словами, пересказу нужно от урока к уроку систематически обучать, помня постоянно, что в данном пересказе является учебной целью.

Этот вид пересказа и изложения используется в школе чаще других не только потому, что он проще, но и благодаря своим достоинствам. Он служит, во-первых, средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях и связях, во-вторых, средством усвоения логики образца и его языковых средств.

Однако не каждый текст следует пересказывать близко к образцу. Например, небольшие по объему тексты не рекомендуются пересказывать, так как дети запоминают их наизусть. Не следует пересказывать также стихотворения, чтобы не разрушать стихотворных строк, и особенно лирические стихи, представляющие собой единый поэтический образ.

Начинать обучение подробно пересказу нужно с повествовательного текста, где есть ясный сюжет, затем дети учатся включать в пересказ элементы описания (зарисовки природы, внешность людей и описания предметов), элементы рассуждения.

В ходе обучения пересказу целесообразно обращаться к учащимся с таким вопросом: «Как эта мысль выражена (как об этом сказано?) в тексте писателя?»

Приблизить пересказ к условиям естественной речи учащихся

удобнее всего на таком тексте, где есть диалог, который предварительно прочитывается в лицах.

Пересказ будет живым, интересным лишь в том случае, если самому рассказчику-школьнику интересно рассказывать, когда его слушает весь класс, а не один лишь учитель. Дополнения (но не придирки!) к пересказу, сделанные товарищами, просьба повторить какое-то место — все это поощряет рассказчика, создает творческую атмосферу в классе.

Определенную роль в пересказе, близком к тексту, играют вопросы. Однако не следует забывать, что вопросы по содержанию снижают уровень самостоятельности учащихся. Поэтому необходимо постепенно уменьшать роль вопросов, а сами вопросы должны становиться более широкими, более общими.

Самостоятельным, зрелым должен считаться такой пересказ, который опирается не на серию вопросов по содержанию, а на цельное восприятие произведения, на знание его композиции, внутренних логических связей, на составленный план текста. В этих случаях пересказ будет вытекать из общей задачи передать содержание прочитанного, а не складываться из частных ответов на отдельные вопросы, не объединенные в сознании учащегося единой смысловой задачей.

Иными словами, пересказ по вопросам не соответствует естественным условиям речевого высказывания; он может применяться лишь в учебных целях, на определенных подготовительных этапах, когда решаются какие-то новые, трудные для учащихся задачи.

Известны типичные недостатки подобного пересказа: это, во-первых, неумение начать; во-вторых, искажение или неполнота передачи заключительных частей текста, несмотря на то что первые, начальные части были переданы хорошо; в-третьих, обеднение языка. Другие ошибки: нарушения последовательности, непонимание связей, сюжета и т. п. — встречаются реже.

Первую фразу дети нередко пытаются заучить наизусть: нужно рассеять убеждение многих школьников, будто начать пересказ своими словами невозможно, и добиваться самостоятельного начала.

Второй недостаток пересказа предупреждается тщательным анализом всего текста (бывает, что заключительные части не успевают разобрать на уроке или разбирают наспех, что и приводит к недостаткам пересказа), особенно его главных по содержанию частей, которые редко бывают расположены вначале. Облегчает равномерность пересказа также деление текста на части, составление плана и пересказ по частям. В этом смысле вспомогательную роль выполняет выборочный пересказ.

Некоторые учителя считают, что слова и обороты речи из художественных текстов, воспроизведенные в пересказах, вскоре забываются и не входят в активный словарь школьников. Это не совсем верно. Дело в том, что отнюдь не все языковые средства,

воспроизводимые в пересказе, обязательно должны использоваться в самостоятельной речи школьников. Например, слова *кацавейка* (Б. Емельянов. «Богатый человек»), *буржуин* (А. Гайдар, «Сказка о Военной тайне...») воспроизводятся в пересказе, но не вводятся в активный словарь школьников.

Подробное, близкое к тексту письменное изложение проводится во всех классах, начиная с периода обучения грамоте (в виде письменных элементов подготовленного устного пересказа).

Очень важно, чтобы самостоятельное письмо, опирающееся не на списывание, а на речь самих детей (в данном случае — на пересказ прочитанного), вводилось как можно раньше. От записи отдельных слов, взятых из устного пересказа, дети переходят к записи предложений, затем фрагментов текста и полных изложений специально подобранных небольших текстов. Последние берутся обычно из специальных пособий — сборников текстов для изложений.

Работа строится так: текст, предназначенный для изложения, читается учащимися не более двух раз, чтобы они не заучили его наизусть, затем проводится беседа, назначение которой выявить, все ли дети правильно поняли, добиться полного осознания прочитанного, идейного смысла рассказа, причинно-следственных связей. Следующий этап работы — составление плана (план может быть составлен в ходе беседы); затем проводится словарная работа — анализ значений слов и их написания, обращается внимание на построение наиболее важных синтаксических конструкций и на изобразительные средства языка. Могут быть составлены отдельные предложения и даже фрагменты текста. Наконец, дети самостоятельно пишут текст изложения, а учитель следит за их работой и оказывает необходимую помощь школьникам индивидуально. Затем следует самопроверка и совершенствование текста, и дети сдают тетради на проверку учителю.

Излагаемый текст может быть прочитан не учителем, а самими учащимися.

Когда обсуждаются итоги работы, целесообразно сравнить написанные учащимися тексты с первоначальным, образцовым текстом: это помогает выявить недочеты в содержании и языке детских изложений.

Выборочный пересказ — это значит выбрать из текста часть, которая соответствует узкому вопросу, узкой теме, например пересказать только описание внешности персонажа; пересказать только сцену встречи двух персонажей; пересказать только картину природы и т. д.

Виды выборочного пересказа:

1. Пересказ отдельного эпизода, отдельной сцены или картины по вопросу или заданию учителя.

2. Пересказ эпизода, сцены, отрывка по картине, по иллюстрации.

3. Пересказ отрывков, взятых из разных частей текста по заданной теме, например о Мальчише-Кибальчише («Сказка о Военной тайне...» А. Гайдара).

Изложить тему нужно уметь не только подробно (близко к тексту), но и кратко, конспективно; это относится и к пересказу прочитанного, и к пересказу кратко труднее, чем передать содержание в полном объеме. Для краткого пересказа школьник должен выбрать из текста основное содержание, передать его связно, последовательно, без пропусков.

Сжатый пересказ — необходимая ступень развития связной речи. Однако чрезмерное увлечение сокращениями может привести к сухости языка, отучить детей от использования художественных деталей¹.

Творческие пересказы и изложения. Хотя в любом устном пересказе или письменном изложении может быть творческий элемент, но в методике выделяются несколько видов этих упражнений, которые получили название творческих, так как собственный вклад учащихся в них выше обычного. К числу творческих работ относятся пересказы и изложения с перестройкой текста и с дополнениями школьников.

Рассмотрим каждый вид творческого пересказа (или изложения).

Пересказ с изменением лица рассказчика (в оригинале повествование от первого лица, а в детском пересказе — от третьего) требует не только грамматических изменений, но и значительных перестроек в содержании. Например, рассказ Ю. Гагарина о космическом полете (II класс) передается школьниками, конечно, не в первом, а в третьем лице, и местоимение *я* везде заменяется словами *Юрий Гагарин* или *он*. Но как пересказать такие строки: «Да и как не любить свою Родину нам, ее детям, если народы всего мира с надеждой обращают к ней свои взоры»? Эти слова Ю. Гагарина можно передать в форме прямой речи, можно передать в форме косвенной речи.

В данном пересказе потребуются дополнения (например: «Восток», *советский космический корабль*, мчался над просторами Родины. Юрий Гагарин, *первый в мире космонавт*, испытывал горячую сыновнюю любовь к Родине. «Как не любить нам свою Родину, — *думал он*, — если народы всего мира с надеждой смотрят на нее!»).

Письменные изложения с творческими изменениями и дополнениями (как описанного типа, так и других) представляют собой

¹ С целью обучения студентов использованию дополнительной методической литературы параграфы «Выборочный пересказ» и «Сжатый пересказ и сжатое изложение» переносятся на самостоятельное изучение по пособию для учителей: Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 89—93.

продолжение соответствующей устной работы, которая описана выше. Однако в письменном варианте творческие дополнения и изменения должны быть более тщательно отработаны.

Высок творческий уровень работы учащихся при пересказах (и в письменных изложениях) от лица одного из персонажей, например сцены спасения воробьишки от лица Пудика, затем от лица воробьихи-мамы и, наконец, от лица кошки (М. Горький. «Воробьишко», III класс).

Чтобы успешно справиться с таким заданием, ученик должен войти в роль героя рассказа, «перевоплотиться», понять его возраст, характер, его точку зрения, взглянуть на события его глазами, например глазами воробьихи-мамы, которая не задумываясь кинулась спасать своего птенца.

На более высоких ступенях пересказов (изложений) подобного типа школьники могут дополнить авторский текст. Например, в рассказе Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина» (IV класс) не описано, как Вася, внук Матвея Кузьмина, пробирается по тайным тропам через фронт в расположение советских войск, но в пересказе (от лица Васи), конечно, нельзя не сказать об этом, а также и о том, как подготавливалась нашими автоматчиками засада на лесной поляне, куда завел фашистов Матвей Кузьмин.

Так дети приходят к третьему виду творческого пересказа (изложения) — к творческим дополнениям текста. Они могут быть правильно сделаны лишь в том случае, когда школьники хорошо поняли содержание рассказа, знают все обстоятельства, в которых протекает действие.

Дополнения могут быть самыми разнообразными. Так, рассказ «Живая шляпа» Н. Носова и стихотворение «Мой щенок» С. Михалкова второклассник может дополнить рассказом о своей собаке или кошке.

Пересказ отрывков из повести «Тимур и его команда» А. П. Гайдара дополняют эпизодами, которых нет в учебнике (III класс), но школьники знают их из кинофильма или прочитанной самостоятельно повести. Так классное чтение связывается с внеклассным.

Детей особенно привлекают такие дополнения, в которых «проектируется» судьба их любимых героев. Не всегда детям легко предугадать ее, но предположения школьников отражают их собственные жизненные позиции; так, развивая судьбу Ваньки Жукова (А. П. Чехов. «Ванька»), некоторые учащиеся сказали, что он стал революционером, боролся против помещиков и капиталистов, стал командиром Красной Армии.

Дополнять прочитанный текст можно сопоставлениями с фактами, аналогичными описанным, но взятыми из жизни или из других источников, а также выражением своего отношения к тому, что рассказано.

Для повышения эмоционального уровня восприятия художественного текста, для развития воображения используется также словесное рисование, или иллюстрирование, которое

проводится по вопросам или заданиям такого типа: «Как вы представляете себе обстановку в такой-то момент действия? Представьте себе, что все это нарисовано на картине. Расскажите так, будто все это находится перед вашими глазами».

Обычно словесные картины (преимущественно — устные, реже — письменные) «рисуются» к тем эпизодам, которые наиболее существенны в понимании идейного замысла рассказа; могут также иллюстрироваться описания природы, портреты героев. К одному рассказу могут быть «нарисованы» 2—3 картины-иллюстрации: получится картинный план, который отражает самые важные моменты произведения.

Вариантом словесного рисования служит так называемая воображаемая экранизация: детям предлагают словесно нарисовать ряд кадров, вообразив, будто рассказ проходит перед их глазами на экране. Приведем пример — творческий рассказ третьеклассника по сюжету стихотворения А. Твардовского «Рассказ танкиста». Рассказу предшествовало выразительное чтение стихотворения, ответы на вопросы по содержанию, работа над словами и оборотами речи: *Все нынче, как спросонку; гвоздит, примостился.*

Первый кадр. На экране улица. Полуразрушенные дома. Вдали дым — что-то горит. На углу улицы стоит танк. Люк приподнят, оттуда выглядывает танкист.

Второй кадр. К танку подбегает мальчик. Он что-то кричит. Танкист помогает ему влезть на танк.

Третий кадр. Танк рванулся с места, помчался вперед. На броне стоит мальчик. Рубашонка надулась от ветра.

Четвертый кадр. Танк налетел на вражескую пушку, смял ее.

Пятый кадр. Танк стоит. Из люка высунулся танкист, он пожимает руку мальчику, благодарит его, улыбается.

Шестой кадр. Вдали дым, разрывы, танк уходит, он уже далеко. Мальчик смотрит вслед танку.

Обычно воображаемая экранизация проводится с участием многих учащихся, они дополняют сказанное товарищами, дают свои варианты кадров.

Наконец, одной из сложных, но интересных форм творческой перестройки текста является его инсценирование. Оно состоит в передаче событий повествования в драматической форме. Инсценировать рекомендуется тексты, в которых значительное место занимает диалог и сравнительно проста обстановка (например, «Листовки» А. Голубевой, «Командир звездочки» Л. Воронковой (III класс), «Р. В. С». А. Гайдара, «Витя Малеев в школе и дома» и «Огородники» Н. Носова (IV класс), а также некоторые басни, содержащие диалог).

Переходом от обычного чтения к инсценированию служит чтение по ролям. При пересказе дети передают только диалоги, а ведущий кратко обрисовывает обстановку, на фоне которой протекает действие.

Все виды творческого пересказа или письменного изложения

требуют непринужденной обстановки, хорошего настроения учащих, «вживания в роль».

Пути повышения самостоятельности и творческой активности школьников

В изложении сталкиваются две на первый взгляд противоположные задачи: подражание образцу и творчество. Следует ли стремиться к наибольшему сходству детского изложения с тем образцом, которому школьник подражал, или нужно ориентировать детей на самостоятельную и творческую перестройку текста писателя?

По-видимому, правильное решение задачи находится в середине, между этими крайними позициями, так как ни дословное повторение образца, ни пренебрежительное отношение к нему сами по себе не могут привести к хорошим результатам.

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 вырастет самостоятельная деятельность. Подражание дает много материала для самостоятельной деятельности, но если бы не было самостоятельной деятельности, независимой от подражания, то нечему было бы и подражать»¹.

Такого же мнения придерживался Л. Н. Толстой: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые, научившись копировать, умели делать самостоятельное приложение этих сведений».

Однако в школьной практике нередко всему классу прочитывается текст, проводится беседа, составляется единый для всех план. Поскольку ответы учащихся на один и тот же вопрос учителя бывают практически одинаковыми, то и весь текст оказывается тоже одинаковым у всех. При такой подготовке все изложения почти дословно повторяют текст, составленный коллективно. Но и этот текст на самом деле составляется не всем классом, а двумя-тремя сильными учащимися. Остальные дети остаются пассивными, а если принимают участие в составлении текста, то их предложения часто отвергаются как недостаточно хорошие: отдается предпочтение образцам, составленным сильными. Неудивительно, что слабо развитые в речевом отношении дети нередко уклоняются от участия в коллективном составлении текста. Они предпочитают повторить текст, составленный другими, и пишут не изложение художественного образца, а пересказ пересказа.

В III и IV классах коллективное составление текста допустимо лишь в тех случаях, когда учитель знакомит детей с новым для них жанром образца или видом изложения, новым типом текста.

¹ Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.— М.; Л., 1950.— Т. 9.— С. 538.

² Толстой Л. Н. Поли. собр. соч.— М., 1967.— Т. 8.— С. 118—119.

В остальных случаях коллективный текст составляется и проговаривается перед записью не должен. Каждый школьник работает самостоятельно, а учитель оказывает индивидуальную помощь. Чем раньше учитель сумеет ввести элементы самостоятельности в изложение, тем лучше.

Не менее важен и «вопрос о вопросах». Учащиеся II класса пишут изложение по вопросам учителя, в III и IV классах вопросы тоже играют существенную роль в составлении предложений, плана и отдельных частей связного текста.

На первых ступенях обучения вопрос учителя помогает ученику составлять предложения. Так, текст «Машина» («Саше купили машину. Он возил на машине Симу. Сима шалила и упала») первоклассники пересказывают по вопросам: «Что купили Саше? Кого Саша возил на машине? Кто шалил и упал?»

Ученику остается заменить вопросительное слово существительным или местоимением, несколько изменить порядок слов.

Такой способ работы над текстом допустим только в самом начале обучения. Уже во втором полугодии I класса следует так формулировать вопросы, чтобы ответы на них не повторяли слов, данных в вопросе. Это требование относится также и к тем случаям, когда вопросы задаются к каждому предложению текста. Во II классе вопросы, как правило, задаются к двум-трем предложениям. В III классе на каждый вопрос школьник дает развернутый ответ, состоящий из нескольких предложений. Иными словами, вопрос служит опорой для связного текста.

Сравним два варианта вопросов к тексту «Спасли колхозное добро» (текст для подробного изложения):

Этот случай произошел в деревне Могутово. В полдень в свинарнике возник пожар. Огонь охватил кровлю. Это увидели четыре школьника.

Один из них помчался в деревню звать людей. Его товарищи побежали к свинарнику. Они выгнали свиней на улицу. Животные были спасены. К этому времени подоспели колхозники. Они потушили огонь.

За мужество и находчивость отважным школьникам объявлена благодарность (56 слов).

Первый вариант вопросов (для III класса):

- 1) Где произошел этот случай? (Вопросу в тексте соответствует одно предложение.)
- 2) Что случилось в колхозном свинарнике? (Два предложения.)
- 3) Кто заметил пожар? (Одно предложение.)
- 4) Что сделал один из мальчиков? (Одно предложение.)
- 5) Что стали делать остальные? (Два-три предложения.)
- 6) Как окончился пожар? (Два предложения.)
- 7) Как и за что поблагодарили мальчиков? (Одно предложение.)

Второй вариант- вопросов (для IV класса или для развитого в речевом отношении III класса):

- 1) Что заметили школьники? (Четыре предложения.)
- 2) Как спасли животных и погасили пожар? (Шесть предложений.)
- 3) Как взрослые оценили поступок мальчиков? (Одно предложение.)

Второй вариант вопросов (их составляют сами школьники) представляет собой план изложения.

Первый вариант вопросов может быть использован во II классе для устного пересказа, а в III классе для письменного изложения. Заметим, что даже в тех вопросах первого варианта, которые предполагают ответ из одного предложения, не содержится «заготовки» для предложения-ответа (кроме первого примера).

Вопросы второго варианта составлены так, что дети могут проявить самостоятельность в изложении и даже сделать некоторые творческие дополнения (*Мальчики шли из леса и увидели... или: Начался учебный год. Во дворе школы собрались все дети, и председатель колхоза объявил мальчикам благодарность*). Вопросы не ограничивают школьников в выборе различных синтаксических форм и лексики.

Вопросы не исключают плана, который может быть составлен в III классе коллективно под руководством учителя, а в IV классе самостоятельно.

Известно, что многие школьники, неплохо отвечающие на отдельные вопросы, тем не менее затрудняются в составлении связного рассказа. Не потому ли это происходит, что школьник привыкает в пересказе и изложении следовать за вопросами учителя?

Вопросы и задания

1. Подготовьте устное сообщение на тему «Роль образцового текста для развития связной речи учащихся».
2. Какова цель выборочного пересказа? Краткого пересказа? Назовите виды этих двух приемов пересказа; определите степень умственной активности, возможности творческого развития детей в ходе подготовки вариантов пересказа.
3. Разработайте фрагменты уроков, посвященных устному сжато и выборочному пересказам повествовательного текста.
4. Составьте сами текст творческого пересказа (или письменного изложения) одного из рассказов, помещенных в книге для чтения IV класса. Охарактеризуйте творческий элемент в этом пересказе.
5. Разработайте схему анализа текста изложения, написанного учеником III класса, и проанализируйте это изложение по составленной схеме.

Связная речь. Устные рассказы и письменные сочинения

Сочинение в школе занимает особое место: ему в известном смысле подчинены все другие виды устных и письменных сочинений

речевые упражнения. Именно в сочинении школьник максимально приближается к естественным условиям порождения речевых высказываний — к таким условиям, какие складываются в жизни.

Начинаясь в I классе в виде небольших устных сообщений, ярких и эмоциональных рассказов, сочинение перерастает в серьезную планируемую умственную работу, имеющую не только учебно-воспитательное значение, но и служащую самовыражению, становлению личности учащегося.

Сочинение служит эффективным средством формирования личности. Оно возбуждает эмоции, умственную самостоятельность, приучает детей осмысливать, оценивать и систематизировать виденное, пережитое и усвоенное, развивает наблюдательность, учит

находить причинно-следственные связи, сопоставлять и сравнивать, делать выводы. Оно дисциплинирует мысль, рождает у школьников веру в себя, в свои силы и возможности.

Сочинение — творческая работа; оно требует наивысшей самостоятельности школьника, активности, увлеченности, внесения чего-то своего, личного в текст. Подготовка материала, его систематизация, обдумывание композиции и плана рассказа или сочинения, установление логических связей, выбор слов, фразеологизмов, словосочетаний, построение предложений и связи между ними, проверка орфографии — весь этот комплекс сложных действий требует от школьника не только высокого напряжения всех его умственных сил, но и умения управлять своей интеллектуальной деятельностью.

В сочинении для ученика обретают смысл все изучаемые правила грамматики, требования орфоэпии и культуры речи. Только в сочинении письмо, причем письмо грамотное, осознается школьником не как учебное выражение, а как средство правильного оформления собственных мыслей, выраженных в письменной форме. В сочинении языковая теория соединяется с речевой практикой.

Школьники любят сочинение, любят именно за его самостоятельный, творческий характер, за то, что в нем можно проявить себя, «писать свое».

На всех этапах развития советской школы сочинению, самостоятельным детским рассказам уделялось серьезное внимание. Особенно возросло оно в последние годы в связи с реализацией требований реформы школы по всестороннему развитию учащихся, развитию их мышления и речи.

В процессе обучения сочинениям, устным и письменным, на практике реализуются общие умения в связной речи: умение понять и раскрыть тему, подчинить свое сочинение определенной мысли, собирать материал, систематизировать его, располагать, составлять план и писать по плану, использовать средства языка в соответствии с замыслом и речевыми ситуациями и, наконец, совершенствовать написанное.

Сочинения, как устные, так и письменные, классифицируются по источникам материала, по степени самостоятельности, по способам подготовки, по типам текста, по жанрам, по языковым особенностям (т. е. по стилям).

В зависимости от источников материала выделяются: во-первых, сочинения о пережитом, виденном, слышанном самими учениками, т. е. сочинения на материале труда, экскурсий, наблюдений, походов, игр и других форм получения живого, непосредственного опыта;

во-вторых, сочинения на книжном материале, по картинкам, фильмам, спектаклям, по рассказам учителя и другим источникам опосредствованного опыта;

в-третьих, сочинения, где используется материал разных источников, например в сочинении «Перелетные птицы нашего края»

школьник использует наряду с книжными сведениями также и материал собственного опыта, собственных наблюдений.

Особо следует отметить сочинение на основе творческого воображения — по сюжетной картине, по данному началу или концу, импровизацию сказок и т. п. В сочинениях этого типа реализуются различные материалы, творчески переработанные школьником: его жизненный опыт, книжные сведения.

По степени самостоятельности, по методике подготовки различаются сочинения, коллективно подготовленные, проводимые на общую для всего класса тему и требующие в большей или меньшей мере общеклассной подготовительной работы не только над материалом, но и над языком, и сочинения индивидуальные, на отдельные для каждого темы с индивидуальными условиями подготовительной работы.

По типам текста, как уже говорилось, сочинения делятся на повествования, описания и рассуждения, причем в начальных классах чаще всего используются повествования с элементами описания и рассуждения.

Жанры в начальных классах: рассказ, письмо, заметка в газету, отзыв о книге, зарисовка картин природы.

По языку (стилю) сочинения подразделяются на эмоционально-образные (художественные) и «деловые» (научные).

Сочинения могут классифицироваться и по тематическим группам. Это, например, следующие тематические группы, отражающие содержание программ начальной школы:

природа нашей Родины — лес, поле, река, луг; погода; животные и растения; походы и прогулки; охрана природы;

труд взрослых и детей в нашей стране, профессии в городе и в деревне, труд в школе и в семье, на заводе, в сельском хозяйстве, люди труда;

лучшие представители народа в прошлом и настоящем — жизнь и подвиги коммунистов, комсомольцев, пионеров;

наша великая Родина — Советский Союз, советский народ, его достижения, некоторые важнейшие события истории, защита нашей Родины, праздники советского народа и пр.;

школа, семья, товарищи, октябрятская и пионерская жизнь, друзья.

Классификация сочинений помогает глубже понять учебные задачи каждого очередного сочинения, выбрать методические средства.

Так, устное или письменное сочинение о встрече перелетных птиц может быть проведено как до встречи (т. е. до Дня птиц), так и после нее.

В первом случае тема формулируется так: «Как мы готовимся к встрече птиц». Источники материала для такого сочинения: личный опыт детей — школьники рассказывают, как они делали скворечники, готовились к празднику весны; книги или советы взрослых, описание Дня птиц в какой-либо другой школе. Повествование

с элементами описания и, возможно, рассуждения: описание скворечника, обоснование необходимости заботиться о птицах. Это сочинение может быть написано преимущественно деловым языком: в нем дается отчет о проделанной работе. Однако вполне уместны и живые, занимательные эпизоды, юмор, яркие зарисовки. Поскольку тема едина для класса и в подготовке ко Дню птиц участвуют все учащиеся, то и подготовка к сочинению проходит коллективно. Однако сам текст сочинения индивидуален или, по крайней мере, содержит индивидуальные элементы: автор рассказывает или пишет о том, что делал он сам.

Во втором случае заглавие формулируется так: «Как мы встречали птиц». Источником материала в данном случае может служить только собственный опыт, книжный материал здесь неуместен. Повествование с элементами описания; возможны элементы рассуждения. Описание может занимать значительное место. Язык преимущественно эмоционально-образный, так как цель сочинения — описать радостное событие, праздник весны. Здесь учащиеся имеют возможность широко проявить творческую самостоятельность, индивидуальность, потому что каждый автор не только по-разному участвовал, но и по-своему, с большим или меньшим увлечением отнесся к событию. Желателен юмор, включение забавных эпизодов, которые действительно имели место на этом празднике.

Как же соотносятся виды сочинений в практической деятельности школы? Классификация помогает распределить виды работ равномерно и в то же время в нужных направлениях.

Эмоциональность младших школьников, конкретный характер их мышления позволяет опираться на живое, непосредственное наблюдение, на их личный опыт. Поэтому одно из важнейших мест принадлежит сочинениям на основе личного жизненного опыта школьников.

Прекрасным стимулятором детского речевого творчества, воображения служит картина. Сочинения по картинам проводятся в школе весьма часто. Картина воздействует на чувства ребенка, открывает перед ним те стороны жизни, с которыми он мог и не столкнуться в своем непосредственном опыте. Она помогает глубже осознать явления, с которыми школьник уже знаком. Между учащимися и жизнью стоит художник, выделивший существенное в явлении жизни, осмысливший его, осветивший светом своего таланта.

Сочинения по картинам делятся на три основных вида: повествовательные сочинения по серии картин или по картинному плану; повествовательные сочинения по одной картине, где дается один момент сюжета, толчок для воображения учащегося; описание картины (виды сочинений по картинам расположены по степени трудности для учащихся).

К числу сочинений, опирающихся на опосредствованные источники материала, относятся сочинения на основе прочитанного. К их числу принадлежат, в частности, отзывы о прочитанных книгах, сочинения по просмотренному кинофильму, спек-

таклю. Цель отзыва состоит в том, чтобы школьник глубже уяснил смысл, идейное содержание и художественные детали произведения искусства, научной книги.

Не менее половины устных и письменных сочинений должны опираться на ту или иную форму личного опыта учащихся.

Обучаясь связной речи, школьники проходят путь от коллективных работ к самостоятельным, т. е. степень самостоятельности учащихся постепенно возрастает.

В I классе, в период работы по «Азбуке», сочинения преимущественно носят характер устных рассказов, описаний, бесед; письменная форма — запись отдельных слов, взятых из этих рассказов, описаний, бесед, а также запись небольших предложений, фрагментов текста.

Во II классе происходит преимущественно коллективная подготовка текста, предназначенного для записи. Элементы индивидуального творчества преобладают в устных рассказах в виде небольших зарисовок, эпизодов, выражений своих чувств, сообщений о себе, о своих поступках.

Третьеклассники учатся работать над текстом самостоятельно. Все меньшее место занимает подготовительная коллективная работа непосредственно перед рассказыванием или написанием сочинения. Все чаще учащиеся получают индивидуализированные темы для рассказов и сочинений (например, «Самый интересный день каникул» — тема едина для всех, но раскрывает ее каждый по-своему, так как у каждого свои события, свои впечатления).

В IV классе число индивидуализированных тем возрастает, а также практикуется выбор собственных тем из числа предложенных учителем или самими детьми.

Дети любят живое действие, им ближе, доступнее повествование, поэтому в начальных классах преобладают повествовательные сочинения, а описание играет вспомогательную роль.

Подавляющее число сочинений — эмоционально-образные, художественные, а не деловые. Деловым языком пишутся лишь немногие сочинения, подытоживающие наблюдения, отражающие трудовые процессы. Важно, чтобы учащиеся с ранних лет обучения привыкали разграничивать свои тексты по стилю.

Сочинения в начальных классах проводятся как обучающие упражнения; оценка за них ставится в виде поощрения (отрицательная оценка за сочинение не ставится). Сочинение выявляет практические языковые умения учащихся лучше, чем любое другое упражнение.

Система проведения сочинений: устные сочинения проводятся чаще, чем письменные; последние — чаще, чем изложения; в течение учебного года проводится 12—15 письменных сочинений (кроме I класса, где письменные сочинения, рассчитанные на целый урок, не проводятся). Сверх указанного числа проводятся на уроках русского языка сочинения и изложения малых форм (миниатюры).

Чем раньше будет введена самостоятельная устная и письменная речь учащихся, тем легче она будет развиваться в дальнейшем.

Работа над сочинением в I классе начинается с устных рассказов, небольших по объему, простых по содержанию; их язык носит следы бытовой речи, например: *Заяц убежал, дети расстроились, они не поймали зайца, а им очень хотелось поймать.*

Рассказы первоклассников эмоциональны. Детям еще не хватает самоконтроля, они не отбирают слова, не подготавливают предложения; их речь не осмыслена ими, стихийна.

Подводить учащихся к простейшему осознанию своей речи, своих рассказов помогают обобщающие вопросы: «О чем ты рассказал?», «О чем ты хочешь рассказать?». В дальнейшем задания, подводящие детей к осознанному построению речи, усложняются.

Очень важно позаботиться о мотивах, побуждающих детей к рассказыванию: исключительно велика здесь роль прогулок, экскурсий и картин, они не только дают детям материал для рассказов, но и настраивают их на рассказывание. Полезны также игровые и занимательные элементы учебной деятельности: загадки, декламация, чтение стихов, шутки, драматизации, импровизации, различные конкурсы.

Первоклассники охотно рассказывают (не следует забывать, что дети, пришедшие в I класс из детского сада, прошли уже весьма сложную систему развития устной речи), но пишут они еще очень медленно и записать свой рассказ не могут. Однако они могут записать отдельные слова и небольшие предложения, и эти слова оказываются для них равнозначны целому тексту, если ими названа целая картина: *Луна; Поле; В лесу малина.*

Первые слова, которые первоклассники записывают в тетрадях, нужно брать из их живых рассказов: они охотно пишут слова, которые возникли в их сознании из желания выразить свое чувство, впечатление, свою мысль, результаты наблюдений.

Например, дети побывали в парке, любовались желтеющими липами. В классе они вспоминают прогулку и пишут слово *липа*, которое в данном случае обобщает для них массу впечатлений и является сочинением.

Рассмотрев картинку в букваре, рассказав, что на ней нарисовано, дети пишут: *Зима* — и это тоже для них сочинение, так как за словом *зима* — целая картина, целая гамма впечатлений и воспоминаний.

Прослушав или прочитав загадку, дети с увлечением ищут отгадку. Нашли. Пусть они запишут это слово: за ним стоит яркий художественный образ.

Так постепенно у учащихся формируется потребность записать свое наблюдение, впечатление, открытие. Это и есть начало систематической работы над сочинением.

К концу первого полугодия работы по «Азбуке» дети уже могут записать небольшие предложения: *В лесу растут сосны. Лена рисует лес.* Эти предложения даны в «Прописи»; но учитель строит подгото-

вительную беседу так, что учащиеся сами составляют предложения, а затем пишут по «Прописям». Постепенно самостоятельность записей повышается; после прогулки в парк первоклассники пишут предложение, составленное ими: *Сосны зимой и летом зеленые.*

В конце года первоклассники могут составить и записать связный текст из 2—3 предложений объемом до 18 слов, например:

На катке.

Маша катается на коньках. А Вова не умеет. Он упал и заплакал.

Наша Мурка.

У нашей Мурки усы. Мягкие лапки, тёплая шубка. Я дала Мурке молока. Мурка сыта. Она спит.

Приведенные письменные сочинения первоклассников лишь на первый взгляд примитивны. Важно, что они написаны живо, они действительно отражают детские интересы, образ мыслей детей. Нужно ценить непосредственность языка школьников, очень осторожно исправлять недостатки в построении предложений и в употреблении слов. Только так можно воспитать у учащихся с первых дней обучения любовь к собственному, самостоятельному слову — к сочинению, к рассказыванию. Известно, что дети, не приученные вовремя к записи собственных мыслей, а умеющие лишь списывать, позднее с большим трудом преодолевают своеобразный психологический барьер, переходя от списывания к сочинению.

В школьной практике сочинения различаются также по своим размерам, точнее, по времени, на них отводимому. Два-три раза в неделю проводятся на уроках русского языка сочинения малых форм, или м и н и а т ю р ы (в устной и письменной форме). К этим сочинениям, в общем, предъявляются те же требования, что и к сочинениям крупным, за исключением длительной подготовительной работы. Кроме того, они нередко содержат грамматическое или орфографическое задание. Приведем примеры сочинений-миниатюр:

Котёнок.

Маленький котёночек ползал по полу. У него ушки остренькие, а сам он рыженький, глазки чёрненькие, точно бусинки (III класс, 18 слов).

Задание: использовать имена прилагательные в художественном описании.

Снегопад.

С вечера небо затянуло тучами. Потом повалил густой снег. Люди, которые шли по улице, были все в снегу. Снег шёл до самой ночи (IV класс, 24 слова).

Задание: выделить окончания имен существительных, определить число и падеж.

Систематическое выполнение подобных сочинений создает непрерывность развития самостоятельной связной речи учащихся.

Роль сочинения в воспитании школьников

Обычно считают, что воспитательный эффект сочинения зависит от выбора темы. Это неоспоримо. Однако не менее важно для воспитания школьников и то, насколько самостоятельно они работают над сочинением, насколько они увлечены, заинтересованы, какова идея их рассказа.

Сочинение помогает детям глубже осознать свои чувства и побуждения, причает к последовательности, стройности мышления, самоутверждает школьников, развивает интерес к языку и к литературному творчеству. Дети рассказывают и пишут о самом интересном и близком, их сочинения развивают чувство коллективизма, повышают общественную активность.

Более всего способствует решению воспитательных задач идейная направленность раскрытия выбранной темы. Особенно удачны в этом смысле темы о труде и героях труда, о жизни октябрятского или пионерского коллектива, о школе, о родном селе или городе, о героях революции и войны. Сочинения на эти темы всегда бывают проникнуты патриотизмом, глубоким уважением к людям труда, к героям. В них отражается социальная позиция школьников — а это ли не воспитание?

Сочинение учит понимать жизнь общества. Эту мысль подчеркивала Н. К- Крупская: «Нужно давать задания, которые заставляли бы детей всматриваться ближе в жизнь»¹. Сочинение воспитывает любовь к природе, к людям, к труду, стремление к героизму, раскрывает красоту человеческих поступков.

Можно указать некоторые пути повышения воспитательной эффективности сочинений.

Во-первых, залогом повышения воспитательной эффективности школьных устных и письменных сочинений является их самостоятельность. Чем выше степень самостоятельности учащихся в сочинении, тем в большей степени оно становится проявлением личности школьника, выражением его стремлений, интересов, чувств. Самостоятельное сочинение развивает активность школьника.

Во-вторых, связь сочинений с жизнью. Огромной воспитательной силой обладают такие виды сочинений, как записи по наблюдениям, ведение дневников, сочинения-отчеты о проделанной работе, письма, статьи в газеты, отзывы о прочитанных книгах и т. п. Такие сочинения как бы включают их авторов-школьников в многообразие общественных интересов классного и школьного коллектива.

В-третьих, подбор тем сочинений, соответствующих воспитательным задачам школы. Это темы о труде, о благородных поступках советских людей, о нравственных проблемах, о Родине и т. п. Хотя в методических пособиях по развитию речи обычно даются списки рекомендуемых тем, однако учитель выбирает их по своему усмотрению, с учетом особенностей своего класса и условий окружения школы.

В-четвертых, повышение эмоционального уровня работы над сочинением. Образные, эмоциональные описания природы, заинтересованное, сочувственное изображение подвига или просто благородного поступка — прекрасное воспитательное средство.

У миллионов взрослых людей при слове *Родина* возникают в

¹ Крупская Н. К. Собр. соч.: В 10 т.— М., 1959.— Т. 3.— С. 193.

памяти картины родной природы, которые они видели в детстве, милые сердцу места.

Есть ли у школы более благородная задача, чем помочь детям почувствовать прелесть русской природы, то мягкой и нежной, то суровой и величественной! Живые, эмоциональные сочинения позволяют детям еще раз пережить те чувства, которые владели ими во время прогулки, похода, игры. В текст сочинения дети вводят отрывки из стихотворений (учитель, впрочем, должен помнить, что чрезмерное увлечение цитатами вредно), вклеивают иллюстрации или рисуют их сами. Пример, который приводится ниже, не оставляет сомнения в воспитательной значимости сочинения:

Белка.

Вчера мы в лесу видели белочку. Она быстрая, весёлая. Сидит на сосне и смотрит. Глаза у неё как шарики. Потом она прыгнула. Мы побежали, но больше её не видели.

В этом живом и непосредственном рассказике отразилась детская пытливость, любознательность, любовь к природе. Ученик коротко, но в основном правильно описал зверька, который встретился ему, вероятно, впервые в жизни. Сочинение написано с увлечением.

Сочинения о труде на материале производственных экскурсий открывают новые воспитательные возможности: в них учащиеся используют сведения о производстве, об успехах и трудностях, о лучших людях на заводе и в колхозе, о профессиях и специальностях, о технике. В связи с производственными экскурсиями возникают беседы о профессиях, и это находит отражение в рассказах и сочинениях.

Возможные темы сочинений о труде: «Наш поселок», «На кирпичном заводе», «Уборка капусты», «В саду», «Наш совхоз», «На почте», «В магазине», «Наша помощь совхозу», «Наш субботник», «На школьном участке», «Сбор лекарственных трав», «В теплице», «Как посадить дерево» и т. п.

Очень заинтересовывает детей конкурс на тему «Что я умею делать». Конкурс не только выявляет трудовые умения детей, но и стимулирует труд дома, на огороде, в саду. Цель — воспитание уважения к труду, приносящему пользу людям. Сельские школьники пишут о том, как они помогают родителям в ремонте дома, в заготовке дров. Они копают огород, сажают овощи, ухаживают за ними, участвуют в уборочных работах. В классах происходит обсуждение сочинений о труде. Дети уясняют сущность труда как полезной, необходимой общественной деятельности; приходят к выводу, что почетен всякий труд.

Сочинения о семье и товарищах, обладая большими воспитательными возможностями, требуют от учителя в то же время большого такта. Надо хорошо знать семейные отношения, чтобы задать такую, например, тему: «Я и мой папа». Однако эти темы весьма привлекают школьников.

Вот текст одного из устных рассказов в III классе:

Игорёк.

Игорёк — это мой младший брат. Ему только пять лет. Я его провожаю в детский садик, слежу, чтобы он не выпачкался. А он такой хитрый — всё 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 если проигрывает, то плачет. Я ему говорю: «Какой ты будешь мужчина, всё плачешь». Я буду в IV классе и приведу Игорька в школу.

Огромной воспитывающей силой обладают сочинения — импровизации сказок, сочинения о будущем: «Кем я хочу быть», «Наше село через 20 лет» и т. п.

Лучшие письменные сочинения обычно прочитываются в классе и становятся предметом анализа. В некоторых школах составляются сборники детских сочинений и даже стихотворений, объявляются конкурсы на лучшие рассказы.

Первым по времени и по значимости шагом в работе учителя над предстоящим сочинением и ее раскрытие является выбор темы, а при планировании на длительный период — определение тематики устных и письменных сочинений.

Тема — это предмет сочинения, то, что составляет его содержание. Она определяет отбор материала, фактов, явлений, признаков, которые отражены в сочинении. От того, как сформулирована тема учителем, как подведены школьники к ее пониманию, зависят правильность и полнота сочинения.

Тема и заглавие не всегда совпадают в словесном выражении. Так, детям предложена тема «Первые признаки весны», школьники могут его озаглавить по-иному: «Добро пожаловать, весна!», «Первые вести о весне», «Весна идет». Дети любят яркие, меткие, художественные заглавия. В то же время нельзя забывать, что заглавие помогает понять замысел. Так, название сочинения «Бегут ручьи» предполагает живой, эмоциональный рассказ о наступлении долгожданной весны; природоведческая тема «Перелетные птицы нашего края» предполагает более строгое содержание, стиль, близкий к деловому.

Выше в данном пособии уже говорилось об идейной направленности детских сочинений. Идея художественного произведения — это мысль писателя, выраженная в художественных образах, т. е. в картинах жизни, в поведении действующих лиц, их переживаниях. Изображая людей и явления жизни, писатель выражает свое отношение к ним и стремится вызвать такое же отношение у читателя.

Идейный замысел школьных сочинений скромнее: их авторы не ставят перед собой цели воздействовать на читателя. Однако и дети стремятся выразить свое отношение к фактам, поделиться своими чувствами.

В школьных сочинениях отражается внутренний мир детей, содержатся оценки поступков людей, жизненных явлений. Это и есть идейное содержание детских рассказов и сочинений: в них отражается позиция авторов.

Если в работе над устным или письменным сочинением дети не просто выполняют задание учителя, а стремятся рассказать о чем-то для них важном, поделиться своими чувствами и стремлениями, то свободнее, полнее проявляется их творчество: в таких сочинениях идея неразрывно слита с раскрытием темы.

Залогом успеха детских сочинений является ясная, «узкая», конкретная тема. Если учащимся предлагается слишком «широкая» тема, например «Осень» или «Зима», школьники теряются, не могут охватить ее с достаточной полнотой: пишут об отдельных деталях, слабо связывая их между собой.

Самый распространенный, типичный недостаток раскрытия темы — неумение найти ее границы: тема оказывается неточно понятой. Дети пишут обо всем, что хотя бы отдаленно, по их мнению, связывается с темой. Рассмотрим с этой точки зрения сочинение, озаглавленное «Золотая осень»:

Быстро пролетело жаркое лето. Наступила золотая осень. Воздух стал холоднее. Лес теперь совсем тихий, только листья шуршат под ногами. Первыми стали опадать листья на осине и берёзе. По небу плывут серые тучи. Дни становятся короче. Бывают редкие заморозки.

Деревья скоро будут стоять голые. Река стала холодная и синяя. В лесу редко попадаются грибы. Лес почти уже без листьев. На окраине дороги только рябина краснеет. Белка запасает на зиму орехов и грибов. Медведь готовится к зиме, он готовит себе берлогу. Волк уже ходит голодный: «С своей волчихой голодной выходит на дорогу волк».

Птицы улетают в жаркие края. Колхозники убрали с полей рожь, пшеницу, овёс, горох, гречиху. Картофельная ботва легла на землю, как спелая. На очереди осталась капуста.

В этом сочинении немало конкретных признаков осени: описание леса, наблюдения над осинкой и березой, замечание, о капусте, которую убирают позже других овощей, о картофельной ботве. Но в целом сочинение — не на тему: материал отобран нецеленаправленно. Ученик не понял темы «Золотая осень», не понял, какая пора осени называется золотой. Явление природы, называемое золотой осенью, — это сравнительно небольшая часть осени:

Есть в осени первоначальной
Короткая, но дивная пора —
Весь день стоит как бы хрустальный,
И лучезарны вечера...

(Ф. И. Тютчев)

Леса в эту пору одеваются в багрец и золото, воздух чист и прозрачен. Известны превосходные полотна И. Левитана, И. Остроухова, В. Поленова, на которых запечатлены картины золотой осени.

Сочинение на эту тему не может не быть эмоциональным. В нем описываются прогулка, поход, передаются наблюдения за изменениями в природе, наконец, оно может быть написано и по картине, но в любом случае оно должно раскрывать тему золотой осени. Поскольку тема предполагает изображение изумительных по красоте картин, вызывающих радостное настроение, то здесь неуместны сообщения о тучах, о медвежьей берлоге. А строки о волке, взятые из пушкинского описания поздней осени («Стоял ноябрь

уж у двора»), находятся в явном противоречии с картинами золотой осени.

Наконец, разбираемое сочинение не соответствует действительности: лето в тот год было прохладное и дождливое, а осень, наоборот, сухая и ясная. Следовательно, школьник писал не о том, что он сам увидел и пережил, а повторил то, что принято говорить об осени (обобщенные признаки осенней природы).

Дети учатся раскрывать тему начиная с I класса. Они составляют, например, предложения о зимней погоде, о хитрой лисице, о родном селе. Затем пишут несколько предложений, объединенных одной темой, по вопросам.

В работе над устным и письменным сочинением возможен путь не только от поставленной темы к ее раскрытию, но и обратный путь — от накопленного материала к формулировке темы. Так, вторым способом можно работать на материале длительных наблюдений.

Подводя итог работы над темой, приведем текст сочинения (III класс), которое может служить положительным примером раскрытия поставленной темы.

Поздняя осень.

Золотая осень уже кончилась. Все листья осыпались, деревья стоят голые. Ветер свистит в ветках. По ночам уже бывают морозы. Утром лужи покрыты корочкой льда. Скворцы и грачи улетели на юг. На кустах появились птицы с красными грудками — это снегирь. Люди ходят в теплых пальто. Скоро придет настоящая зима.

Ученик дал вполне конкретное описание поздней осени, указал многие ее признаки. Сведений, не относящихся к теме, здесь нет; язык живой, образный.

Составление плана — необходимая ступень любого речевого высказывания, его «проект», «каркас». Обдумывая свою речь, особенно монолог, человек всегда намечает основные вехи. Следовательно, без плана не может быть монолога, и споры о том, нужен ли план сочинения, по-видимому, должны быть переведены в несколько иной план: нужно ли записывать план сочинения? Насколько подробно он составляется? Может ли он изменяться в процессе составления текста?

В начальных классах специальная работа над планом обязательна при подготовке всех устных и письменных сочинений; исключение составляют зарисовки картин природы и другие сочинения-миниатюры. В то же время не следует забывать, что и эти тексты ученик проектирует в уме (например, решает, о чем сказать сначала, о чем — после).

В I классе, как правило, роль плана выполняют вопросы учителя (так называемый вопросный план); во II классе учитель начинает привлекать учащихся к постановке вопросов, в определении пунктов плана; в III классе план предстоящего сочинения составляется коллективно, под руководством учителя; в IV классе — в основ-

ном самостоятельно. В начальных классах рекомендуется простой план (без подпунктов) из 3—5 пунктов.

Младшие школьники вначале составляют план на примере прочитанных рассказов и пересказывают их по плану, затем — план изложения, потом — план сочинения по серии картин (т. е. по картинному плану). Наконец, составляют план сочинения, в котором легко обнаруживается четкая временная последовательность. Полезным приемом обучения плану является выяснение, о чем нужно сказать раньше, чем нужно закончить свой рассказ. План составляется в виде вопросов, в виде повествовательных полных и, наконец, в виде номинативных предложений. Могут составляться также смешанные планы. Например, план сочинения по впечатлениям от прогулки в лес:

I вариант

1. Наши приготовления.
2. Лесные картины.
3. Жители леса.
4. Наши игры на поляне.

II вариант

1. Мы собираемся в лес.
2. В лесу очень красиво.
3. Лес полон жизни.
4. Мы хорошо поиграли!

Чаще всего план составляется непосредственно перед письмом сочинения, подчас это единственно возможный вариант (например, в сочинении по картине). Но иногда бывает целесообразнее составить план заранее, в ходе подготовительной работы. Так, план экскурсии, план наблюдений, план общественно полезного труда может послужить основой плана предстоящего сочинения. В то же время такие планы могут быть полезны в процессе накопления материала, его отбора и упорядочения. В таких случаях перед письмом сочинения происходит лишь уточнение ранее составленного плана, причем изменения и уточнения могут носить индивидуальный характер. Например, перед экскурсией на стройку третьеклассники составляют такой план (общий для класса):

1. Какие здания строят строители?
2. Как работают строители? Их специальности?
3. Какие машины применяются на строительстве?

По этим вопросам строится беседа во время экскурсии, отбирается материал, а затем вопросы уточняются в классе и служат планом устного рассказа. В письменном варианте уточнения делаются индивидуально.

План имеет не только служебное, вспомогательное, но и самостоятельное значение. Поэтому иногда работа над темой ограничивается составлением более или менее подробного плана; текст не составляется. Этот прием помогает детям понять назначение плана: если составлен хороший план, то текст по нему составить намного легче.

Не следует давать учащимся готовых планов. Школьник, привыкший писать сочинения по плану, продиктованному учителем, не разовьет самостоятельного мышления и не будет готов к жизненным ситуациям, в которых никто не подскажет готового плана доклада, отчета или статьи.

Подготовка к сочинению

В зависимости от типа и задач сочинения характер подготовительной работы меняется, но есть общие положения, которые применимы к любому сочинению, независимо от его типа. Так, подготовку к сочинению организует учитель, добиваясь максимальной активности учащихся и познавательной самостоятельности. Подготовка — это, во-первых, создание такой ситуации, которая вызвала бы у учащихся потребность рассказать, описать что-либо; во-вторых, накопление достаточно полноценного материала для сочинения; в-третьих, выбор языковых средств к данной теме в соответствии с замыслом ее раскрытия.

Подготовка к сочинению начинается за несколько дней до самого сочинения во внеурочное время и на различных уроках (не только русского языка). Работа над устным и письменным сочинением довольно отчетливо делится на три этапа:

а) накопление материала: наблюдение, экскурсии, походы, прогулки, труд, рассматривание картин, просмотр фильмов, спектаклей, чтение художественной и иной литературы;

б) отбор материала в соответствии с темой и замыслом ее раскрытия, систематизация материала, его расположение: беседы, обсуждение, выделение существенного, составление плана, отдельные записи, подготовка лексики и т. п.;

в) словесное, речевое оформление сочинения, т. е. составление самого текста, его запись, совершенствование, исправление ошибок самими учащимися, проверка.

Первый и второй этапы обычно выходят за рамки специального урока письма сочинения. Так, накопление материала для сочинения по экскурсии происходит иногда задолго до письма; наблюдения за явлениями природы могут продолжаться неделю и даже месяц; картина же обычно рассматривается непосредственно перед сочинением. Иногда заблаговременно составляется план. Следовательно, урок, на котором пишется текст сочинения или рассказываются устные сочинения, в большинстве случаев должен рассматриваться как своего рода подведение итога работы, проведенной ранее. Обобщающая роль урока сочинения повышается по мере овладения умениями в области связной речи.

Если сочинение — итог длительной подготовки, то и построение урока сочинения зависит от характера подготовительного этапа. Чем больше было сделано на подготовительном этапе, тем больше возможностей глубокой работы над текстом возникает на самом уроке сочинения. Перед письмом сочинения или устным рассказыванием необходимо восстановить в памяти учащихся накопленный материал, создать у них настроение серьезной длительной работы, вызвать интерес, восстановить мотивы, желание написать или рассказать.

Могут быть выделены некоторые основные общие черты уроков письма сочинений (что касается устных рассказов, то эта работа протекает свободнее, на разных уроках, на разных этапах этих уроков).

Во II классе для сочинения может быть выделено до одного урока, в III классе — обычно один урок, в IV классе нередко возникает необходимость добавления 15—20 минут второго урока. Время, отводимое на подготовительную работу, не удается регламентировать. После проверки сочинений учителем на одном из последующих уроков, обычно в течение 20—25 минут, проводится анализ лучших сочинений и работа над общими ошибками (орфографическими, пунктуационными, речевыми, логическими).

На уроке письма сочинения обычно соблюдаются следующие этапы: во-первых, сообщение (или восстановление в памяти) темы и задач предстоящего сочинения и обсуждение их с учащимися; во-вторых, беседа с целью упорядочения материала, если он накоплен заранее — в ходе наблюдений, или для его накопления (например, рассматривание картин); в-третьих, составление плана или его уточнение, если план был составлен ранее; в-четвертых, речевая подготовка текста: составление отдельных словосочетаний, предложений или фрагментов связного текста; орфографическая подготовка к написанию трудных слов; затем — основная часть урока, наиболее продолжительная и важная: письмо сочинения всеми учащимися, наблюдение учителя за каждым пишущим, оказание индивидуальной помощи; наконец, самопроверка, совершенствование написанного текста, исправление замеченных недочетов и ошибок.

В начальных классах дети, как правило, не переписывают сочинения начисто, а все исправления делают аккуратно в чистовых тетрадях, и эти исправления не ведут к снижению оценки за сочинение (за хорошее исправление — удачную замену слова, улучшение построения предложения и т. п. — следует поощрять учащихся).

Дети сдают сочинения учителю на проверку, и проверка не должна продолжаться более двух дней, так как в противном случае учащиеся забывают если не основное содержание, то детали, лексику и синтаксис своего сочинения.

Порядок работы покажем на конкретных примерах.

1. Сочинение-повествование о зимних играх (II класс; один урок). Проводится на следующий день после катания на санках с горки. Заглавие — «Весело зимой!».

Ход урока.

а) Начало работы: сообщение и обсуждение темы и цели сочинения (2 мин).

б) Беседа с целью вызвать активность детей, восстановить в памяти факты и их последовательность, создать у школьников хорошее настроение (5 мин).

в) Запись слов на доске (4—5 слов могут быть записаны за-благовременно и закрыты экраном).

г) Составление отдельных предложений по вопросам учителя и фрагментов текста (4 мин).

д) В слабом классе допускается устное составление всего текста, его рассказывание и обсуждение. Допускается запись коллектив-

но составленного текста на доске, его совершенствование. Затем текст стирается (8 мин).

е) Запись текста учащимися под наблюдением учителя (20 мин).

ж) Проверка учащимися своих работ. Сбор тетрадей. Ответы учителя на вопросы учащихся.

2. Сочинение-повествование «Прогулка в лес» (II класс, IV четверть).

На уроках, предшествующих сочинению, дети записывают слова на тему сочинения (*черемуха, лютики, березка, ландыш* и т. п.) составляют с ними предложения; слова включаются в различные упражнения по русскому языку. Сочинение проводится на следующий день после прогулки.

Ход урока.

а) Напоминание темы, ее обсуждение; задачи сочинения.

б) Беседа, составление предложений по вопросам учителя (вопросный план) и фрагментов текста.

в) Запись и орфографический разбор трудных слов.

г) Устное рассказывание вариантов текста предстоящего сочинения (только в слабом классе).

д) Запись сочинений в тетради (индивидуальная помощь учителя).

е) Самопроверка написанного.

3. Сочинение по серии картин (по картинному плану) (III класс; один урок).

Возможное содержание картин:

1) Осень. Дети копают ямки вдоль улицы. 2) Дети сажают молодые деревца. 3) Взрослые забивают в землю колья вокруг посаженных деревьев. 4) Весна. Деревья зазеленели. Вокруг ходят козы, но не могут обгрызть кору на молодых деревьях. Дети прогоняют коз.

Ход урока.

а) Сообщение цели урока.

б) Самостоятельное рассматривание картин (на каждую парту дается комплект картин). Дети раскладывают картины в нужной последовательности (т. е. составляют картинный план).

в) Выяснение и формулирование темы комплекта картин, т. е. темы сочинения.

г) Беседа по картинам: школьники составляют устно с помощью отдельных вопросов учителя небольшие фрагменты связного текста по каждой картине. Дают имена действующим лицам.

Учитель подбирает варианты вопросов с учетом уровня подготовленности класса. В сильном классе можно обойтись без вопросов: школьники рассказывают по одной картине, затем по другой и т. д.

д) Озаглавливание картин (т. е. составление текстового плана), обсуждение пунктов плана, их запись на доске и, возможно, в тетради.

е) Предварительное рассказывание вариантов текста предстоя-

шего сочинения (только в слабом классе в I четверти; в дальнейшем не следует допускать проговаривания текста даже в слабых классах).

ж) Самостоятельное письменное оформление текста, подготовленного в коллективной работе класса. Запись текста по плану (деление на абзацы). Индивидуальная помощь учителя в процессе самостоятельной работы учащихся над текстом.

з) Проверка детьми своих работ: совершенствование написанного (о поправках и дополнениях дети советуются с учителем).

Как говорилось выше, учитель определяет для каждого сочинения (или другого упражнения) учебные задачи. Покажем это на примере сочинения по серии картин.

Первая задача: ознакомление детей с новым видом сочинения — сочинением по серии картин (если до этого таких сочинений не было проведено).

Вторая задача: составление текстового плана на основе плана картинного (предполагается, что с картинным планом дети уже работали).

Третья задача: деление текста на абзацы (в соответствии с разделами плана) и запись их с красной строки.

Четвертая задача: замена слов (в случае неоправданного повторения одинаковых слов).

4. Сочинение «Первый снег» на основе наблюдений над явлениями природы (IV класс). Сочинению предшествовала экскурсия в парк. В ходе подготовки к сочинению проводилась беседа, дети читали стихотворения А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева. В орфографические упражнения включались слова из тематического словаря предстоящего сочинения. К уроку дети пришли уже в значительной степени подготовленными.

Ход урока.

а) Обсуждение темы и цели сочинения (объем темы, ее границы, с чего начать, от чьего имени вести рассказ).

б) Создание настроения, определенного эмоционального уровня в классе (небольшая беседа, чтение стихов, рассматривание картины и т. п.).

в) Самостоятельное составление плана из 3—4 пунктов в процессе краткой беседы (возможны элементы коллективного обсуждения частей плана).

г) Напутствие учителя: «Теперь вы хорошо подготовлены к сочинению. Вы знаете, о чем писать, в каком порядке, знаете многие слова, которые надо употребить. Каждый напишет о том, что ему больше понравилось, что лучше запомнилось. Старайтесь писать выразительно, красиво. Обращайтесь ко мне с вопросами».

д) Составление текстов сочинений каждым учащимся самостоятельно (эта часть должна быть в IV классе продолжительной — не менее 25—30 минут). Индивидуальная помощь учителя.

е) Самопроверка и совершенствование написанных работ, внесе-

ние необходимых исправлений в выборе слов, в построении предложений. Консультации с учителем.

В описанных четырех уроках показан рост требований, повышающийся уровень самостоятельности учащихся на всех этапах работы над сочинением.

Если у учащихся накоплено достаточно материала для сочинения, если этот материал осмыслен, упорядочен и подготовлена лексика, то составление самого рассказа обычно не вызывает у них серьезных затруднений.

Устные сочинения при такой же подготовке, какая проводится перед письменными, могут быть представлены в трех вариантах.

Первый вариант — это работа, которая была описана выше, но без письменной фиксации текста. Вместо записи проводится устное рассказывание 3—4 учениками. Естественно, что устные рассказы получаются менее строгими, чем письменные, в них встречаются повторения, неудачный выбор слов, неправильное построение предложений, пропуски. Поэтому сразу после каждого устного воспроизведения подготовленного рассказа-сочинения нужно проводить небольшое обсуждение: дети указывают на недостатки рассказа, предлагают свои исправления и тем самым помогают его усовершенствовать.

Второй вариант устного рассказа-сочинения — это 10—15 минут, выделенные на уроке чтения (реже — на уроке русского языка), для рассказывания и краткого обсуждения. Рассказывают 2—3 ученика на заданную тему, обычно связанную с читаемым материалом, или с картиной, или с личным опытом учащегося. Например, на уроке, посвященном чтению военных рассказов, может быть дана тема «Рассказ моего дедушки».

Третий вариант — это устные рассказы «делового» типа на уроках природоведения, труда. Примером может служить рассказ по наблюдениям, обобщение длительных наблюдений, описание процесса труда, составление инструкции к какому-либо трудовому процессу и т. п.

Устные рассказы-сочинения на уроках занимают много времени, поэтому нередко их проводят во внеурочное время, в порядке индивидуальной работы с учащимися. Они планируются, так же как и письменные, на длительный срок, с учетом всех общих требований к системе сочинений и изложений.

Проводя устные сочинения, учитель всегда должен помнить, что длительная устная работа утомляет учащихся: снижается умственная активность детей, особенно тех, кто сам не участвует в работе, а остается в числе слушателей.

Анализ сочинений

Весьма актуальным для методики развития речи является вопрос о критериях оценки ученического сочинения. Естественно, что эти критерии должны учитывать основные требования,

изложенные выше; оценка сочинения в зависимости от одной лишь орфографической грамотности, практиковавшаяся в прошлом, сегодня не может удовлетворить школу: необходимы более распрост-

раненные критерии. Разработке таких критериев в последние годы уделено значительное внимание, так же как и методике анализа ученических сочинений на основе тех или иных критериев. Вот один из вариантов:

1. Раскрытие темы сочинения (соответствует ли содержание теме, достаточно ли полно она раскрыта). Соответствует ли содержание действительности?

2. План, композиция, последовательность (правильно ли составлен план, соответствует ли порядок изложения материала плану, нет ли повторов в содержании или существенных пропусков, нарушений последовательности). Ясно ли выражена главная мысль, есть ли выводы?

3. Тип текста, жанр, стиль (есть ли элементы описания в повествовательном тексте, элементы рассуждения, соблюдается ли коммуникативная целесообразность выбора языковых средств, соблюдено ли единство стиля, оправдан ли тип текста и стиль задачами раскрытия темы сочинения и ситуацией; уместны ли элементы изобразительности, художественности).

4. Размер сочинения (количество слов, предложений; лаконизм или многословие).

5. Лексика (правильность ее употребления, ее разнообразие, наличие или отсутствие слов, обладающих оттенками значений, — использование синонимов, антонимов, фразеологизмов и пр.).

6. Синтаксис (размеры предложений, разнообразие или однообразие синтаксических конструкций, наличие сложных конструкций, глубина фразы).

7. Орфографическая и пунктуационная грамотность, характер ошибок (грубые и негрубые).

8. Каллиграфия, внешнее оформление (соблюдение полей, красная строка, расположение заглавия и т. п.).

Без единых критериев невозможен единый подход, невозможно единство требований учителей к сочинениям учащихся.

Одним из приемов анализа сочинения является выделение микротем. Этот прием позволяет с высокой точностью проанализировать содержательную сторону сочинения.

Микротемой называют компонент текста, посвященный относительно малой (минимальной) теме в рамках общей темы сочинения. Так, если тема сочинения «Первые признаки наступления весны», то микротемами могут быть: «Все, связанное с солнцем», «То, что связано со снегом, льдом», «Животный мир», «Человек» и т. д. В свою очередь микротема тоже может подвергаться делению: так, микротема «Человек» в рамках данной темы сочинения может расчлениваться на темы: «Как люди одеваются», «Какие появляются у людей дела с приближением весны», «Весенние настроения» и т. п. Микротемы могут совпадать с планом, но бывают и мельче пунктов плана.

Выделение микротем помогает учителю глубже и точнее выявить полноту раскрытия вопросов в сочинении.

При подготовке к сочинению не следует перегружать учащихся количеством микротем, в противном случае они не успевают их развернуть, ограничиваются их перечислением.

Рассмотрим пример анализа сочинения «Как я провел лето», написанного учеником IV класса в сентябре. (Анализ проводится по изложенным выше пунктам.)

Я провёл лето в деревне Куганак. Рядом была железная дорога, дальше было ржаное поле, свеклобаза. Воздух там был замечательный.

Мы с дедушкой пилили дрова, очищали с них кору, кололи. Почти каждый день купались в реке Белой. Мы с дедушкой на лодке плавали ставить сети. Каждый день мы ели разную рыбу.

Однажды я пошёл к роднику. Когда я набирал воду в бутылку, услышал шорох в траве. С испугу я не разобрал, кто это. Потом оказалось, что это был уж. Я был очень доволен, что побывал в этом чудесном месте.

В тексте сочинения исправлены орфографические и пунктуационные ошибки и сделана небольшая стилистическая правка (уточнены некоторые неясные места). Итак, анализ:

1. Тема понята и раскрыта правильно, достаточно полно и правдиво: школьник рассказал о том, что произошло с ним во время летних каникул. В сочинении четыре микротемы, они достаточно раскрыты.

2. План не записан, но легко прослеживается в содержании сочинения: сначала школьник-автор сообщает, где он провел каникулы, и кратко описывает местность; затем рассказывает о своих обычных занятиях; в третьем абзаце пишет об отдельном запомнившемся случае; завершается сочинение выражением собственных чувств.

3. Тип текста — повествование с элементами описания. Сочинение представляет собой непринужденный рассказ; стилистические особенности не получили отчетливого выражения.

4. Объем сочинения средний для ученика IV класса в начале учебного года: 88 слов (считая служебные), 12 предложений; изложение скорей лаконично, чем многословно.

5. Лексика в целом разнообразна, повторов одинаковых слов не много (*мы с дедушкой* — два раза; *был, была, было* в роли связки — четыре раза; местоимение я употреблено четыре раза). Хотя лексика в основном стилистически нейтральна, но есть слова, обладающие оттенками значения: *замечательный, чудесный* (синонимы). Все слова употреблены в правильном значении, уместно.

6. Средний размер предложений — 6–8 слов (несколько выше нормы). Синтаксические конструкции в основном разнообразны: пять сложных предложений, среди них одно бессоюзное, и четыре сложноподчиненных с тремя придаточными изъяснительными и одним временным. Однородные члены предложения использованы два раза; обособленных второстепенных членов нет.

7,8. Орфографических ошибок было две, пунктуационных — одна. Внешнее оформление хорошее. Оценка — «4».

Задания

1. Напишите сами сочинения — описание и повествование (по типам текста), стилем художественным и научным (темы могут быть разные, но могут и совпадать).

2. Разработайте методику всех этапов подготовки и проведения сочинения по наблюдениям природы.

3. Проанализируйте текст ученического сочинения по критериям, изложенным в данной главе.

4. Составьте перспективный план сочинений и изложений на учебное полугодие или на учебный год. Покажите, как в этом плане отражены методические принципы, изложенные в данной главе.

Речевые ошибки и пути их устранения

К числу речевых ошибок относится неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма. В начальных классах работа над ошибками затруднена почти полным отсутствием теоретической основы: те краткие грамматические сведения, которые предусмотрены программой начальных классов, совершенно недостаточны для исправления и предупреждения речевых ошибок. Для планомерной, систематической работы по совершенствованию речи детей необходимо знать виды наиболее типичных речевых ошибок и недочетов. Изучение таких ошибок, а также исследование причин их возникновения может послужить базой для их исправления и предупреждения.

Следует различать наряду с речевыми ошибками также неречевые: композиционные, логические и искажение фактов.

Речевые ошибки делятся на лексико-стилистические¹, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические.

На первом месте по частоте стоят словарные или, точнее, лексико-стилистические ошибки. Охарактеризуем пять наиболее типичных ошибок этой группы:

1. Повторение одних и тех же слов: *У нас есть кошка. Нашу кошку зовут Мурка. Мурка мышей не ловит, мышей у нас нет. Наша Мурка очень ласковая, все время ласкается.*

Причины ошибки: во-первых, малый объем внимания учащегося; он забыл, что только что употребил слово, и выбирает его снова. Само же повторение вызывается тем, что это слово уже активизировано, на что указывал И. П. Павлов: «Если вы имеете для определения одного и того же предмета несколько слов, у вас есть тенденция повторять то слово, которое вы только что написали или произнесли. Это происходит потому, что тонус этого слова выше и он индуцирован»².

Вторая причина ошибки — бедность словаря: у пишущего или

Строго говоря, стилистическими ошибками можно считать лишь те, которые вызваны смещением стилей, непониманием стилистических характеристик слов (например, использование диалектного или просторечного слова в литературном тексте).

² Павловские среды, — М.: Л., 1949.—Т. 2.— С. 478.

говорящего нет достаточного выбора, он не владеет синонимией, не умеет пользоваться местоимениями для замены повторяющихся слов.

Младшие школьники сравнительно легко обнаруживают и исправляют повторы, если они, получив соответствующие указания учителя, внимательно перечитывают свой текст.

2. Употребление слова в неточном или несвойственном ему значении в результате непонимания значения слова или его оттенков. Примеры: *Река покрылась модным льдом* (у А. С. Пушкина: «Опрятней модного паркета Блистают речка, льдом одета»); *В тот день была оттепель, было 10 градусов мороза; Чапаевцы строчили из автоматов; Мы перешли через горный курган* (нужно: *хребет*).

Ошибки такого типа — следствие невысокого общего речевого развития, недостаточной начитанности, бедности словаря. Они свойственны в первую очередь слабо развитым детям. Но есть и другие причины. Например, автоматы у чапаевцев — анахронизм, плохое знание истории техники. Смещение слов *курган* и *хребет* могло произойти потому, что слова редко употреблялись школьниками, оказались мало активизированными и близость их значений привела к смещению.

3. Нарушение общепринятой (фразеологической) сочетаемости слов: *Ветер постепенно принимал силу* (надо: *набирал силу*); *Вышел красный молодец на бой со Змеем* (народнопоэтическому языку свойственны сочетания *добрый молодец и красная девица*); *Коле выдали благодарность* (надо: *объявили благодарность* или *выдали премию*). Причина ошибок — малый речевой опыт, бедность фразеологического запаса.

4. Употребление слов без учета их эмоционально-экспрессивной или оценочной окраски: *Чапаевцы из станицы бежали к реке* (лучше: *отступали, отходили*); *Он почувствовал, что утопает в болоте* (лучше: *тонет*; слово *утопает* уместно лишь в поэтическом тексте); *Уже весна хозяйничает в лесу. Деревья покрылись клейкими листочками, зацвела черемуха. В нашей школе провели интересное мероприятие — прогулку в лес* (слово *мероприятие*, уместное в деловой речи, совсем неуместно в художественном рассказе). Ошибки подобного типа связаны с недостаточным чутьем языка, с непониманием стилистических характеристик слова.

5. Употребление диалектных и просторечных слов и сочетаний: *Петя шел взади* (т. е. *сзади*); *Обратно пошел дождь* (т. е. *опять*); *Вперед всех к реке прибежал Вова* (т. е. *быстрее всех, раньше всех, первым*); *покла* вместо *положил, здоровый* в значении *большой* и т. п. Подобные слова дети употребляют под влиянием речи родителей, своего семейного речевого окружения. Устранение диалектизмов и просторечий возможно только на основе формирующегося понятия о литературном языке; младшие школьники уже могут понять, что наряду с литературным языком существуют и местные говоры.

Хотя причины лексических ошибок неодинаковы, а следовательно, неодинаковы и способы их исправления и разъяснения, есть общий путь их предупреждения — это создание хорошей речевой среды, языковой анализ читаемых и пересказываемых текстов, выяснение оттенков значения слов в тексте, роли и целесообразности именно этого, а не какого-либо другого слова в данном контексте.

К группе морфолого-стилистических ошибок относится неправильное образование форм слов, неправильное словоизменение или словообразование¹. Укажем четыре относительно частых типа ошибок этой группы:

1. В начальных классах еще встречается детское словотворчество. Как правило, дети создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка: *На стройке работают бетонщики, штукатурички* (надо: *штукатуры*); *приречная полоса* (по аналогии с *приморская, прибрежная*); *Красноармейцы кинулись потушить село* (ошибка на глагольное словообразование). Все эти ошибки требуют индивидуального разъяснения.

2. Использование диалектных или просторечных форм: «они хотят», «он хочет» вместо *они хотят, он хочет*; «иха мама» или «ихняя мама» вместо *их мама*; «выстрельнул» или «стрельнул» вместо *выстрелил*; «пришел без пальта» вместо *пришел без пальто*. Эти ошибки искореняются под влиянием общего языкового развития детей.

3. Пропуск морфем, чаще всего суффиксов (и постфиксов): «трудящие» вместо *трудящиеся*; «несколько раз выглядал в окно» (нужно: *выглядывал*). Можно указать две причины подобных ошибок. Первая: ребенку трудно произносить слова со скоплением согласных типа *трудящиеся*; в устной речи школьник «теряет» отдельные звуки, их сочетания и даже морфемы, и это отражается в письменной речи. Следовательно, бороться с этими ошибками следует, развивая у школьников дикцию. Вторая причина — влияние просторечия.

4. Образование формы множественного числа тех существительных, которые употребляются только в единственном числе (отвлеченные, собирательные): «У партизан не хватало оружий»; «Крышу кроют железами»; «Надо ехать без промедлений»; «съел два супа» (надо: *две тарелки супу*). Причина этих ошибок — стремление младших школьников к конкретности.

Ошибки в словосочетаниях и предложениях (синтаксико-стилистические ошибки). Они очень разнообразны; здесь рассматриваются семь наиболее распространенных типов ошибок.

1. Нарушение управления, чаще всего предложного: «Добро

¹ В начальных классах словообразование еще не выделяется как самостоятельный раздел курса родного языка, поэтому словообразовательные ошибки мы объединяем с морфологическими.

побеждает над злом» (возможно, здесь влияние сочетания *одержало победу над злом*); «смеялись с него» (под влиянием диалекта); «Все радовались красотой природы» (надо: *радовались* чему? *красоте*); «Жители городов и сел выходили навстречу победителей» (надо: навстречу кому? *победителям*) и т. п.

Глагольное управление дети усваивают по образцам, в живой речи, в читаемых текстах. Поэтому ошибки в управлении предупреждаются на основе анализа образцовых текстов и составления словосочетаний определенных типов: разрабатываются системы упражнений с наиболее «опасными» глаголами; например: *верить* кому? чему? во что?; *упрекать* кого? в чем?; *радоваться* чем?; *сообщать* что? о чем? кому?

2. Нарушения согласования, чаще всего — сказуемого с подлежащим: «Саше очень понравилось елка»; «В августе началась уборочные работы»; «туманная утро». Причины ошибок кроются в самом механизме составления предложения (и его записи); начав предложение, ученик еще не обдумал, как его закончит. Вероятно, по первоначальному замыслу следовало написать: *понавлеклась на елке, началась уборка, туманная погода*. Внимательное перечитывание текста, особенно вслух, помогает устранить ошибки подобного рода.

3. Неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла: «Узкая полоска только с берегом связывает остров» (надо: *Только узкая полоска связывает остров с берегом*); «Только равнодушным оставался кот Борька» (надо: *Равнодушным оставался только кот Борька*). Причина ошибки в том, что ученик не проговорил предложение (вслух или про себя), прежде чем записать его.

Работа над правильным порядком слов начинается в I классе: дети сами, перечитывая текст, могут улучшить порядок слов в предложениях. Очень полезны для предупреждения подобных ошибок упражнения с деформированным текстом.

4. Нарушения смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или которые заменяют: *Когда Коля прощался с отцом, он* (отец или Коля?) *не плакал; Пионерский отряд вышел в поход. Они (?) пели песню*.

В первом предложении пишущему или говорящему ясно, о ком идет речь. Взглянуть же на текст глазами читателя он пока не умеет, этому надо учить: нужна практика самопроверки или взаимопроверки. Привыкнув задумываться над ролью местоимения, школьники в подобных случаях самостоятельно исправляют, перестраивают текст.

5. Местоименное удвоение подлежащего: *Леня, когда вернулся в отряд, он был в генеральском кителе с витыми погонами; Петя — он был самый сильный из ребят*. Можно указать на две причины таких ошибок: во-первых, ученик начинает произносить или записывать предложение, не подготовив его до конца; во-вто-

рых, влияние разговорного стиля, где двойное подлежащее употребляется. Во втором случае — ошибка стилистическая.

6. Употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид: «Надвигалась темная туча, и полил дождь»; «Незнакомец входит в хижину и поздоровался». В первом случае смещен вид, во втором — смещены вид и время. Ошибки свидетельствуют о низком общем языковом развитии учащихся. Устраняются они на основе смыслового и языкового анализа текста.

7. Неумение находить границы предложений. Встречается в двух вариантах: а) неоправданное деление сложного предложения на простые: «*Дворник когда подметал двор. Сломал ростки тополя*»; б) неумение делить текст на предложения: «*Охотник однажды шел по лесу, из чащи вышла медведица с медвежатами, охотник спрятался на дереве, медведица стала окунать медвежонка в воду, тот фыр-кал и не давался, в это время другой медвежонок стал убежать, медведица догнала его и надавала ему шлепков*». В устном варианте подобные предложения интонационно не разделяются.

Основа исправления ошибок седьмого типа — различные упражнения с предложениями, в том числе разделение текста, напечатанного без точек, на отдельные предложения.

Напомним, что неречевые ошибки — это композиционные, логические ошибки, а также искажение фактов.

Типичная композиционная ошибка — несоответствие сочинения, рассказа, изложения предварительно составленному плану, т. е. неоправданное нарушение последовательности в изложении событий, фактов, наблюдений.

Причины композиционных ошибок кроются в подготовке к сочинению. Возможно, что наблюдения, накопление материала, отбор фактов были проведены учеником бессистемно, беспланово; возможно, что ученик в процессе подготовки недостаточно четко представлял себе, что именно нужно сказать в начале рассказа, что затем и как его закончить. Композиционная ошибка — это результат неумения охватить мысленно весь объем рассказа, неумение «владеть материалом», располагать его по своему замыслу. Такие сложные умения формируются постепенно и отнюдь не быстро.

К числу логических ошибок относятся:

1. Пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета, например: «Она схватила зубами за шиворот и давай окунать его» (пропущено: *одного медвежонка*). В изложении «Купание медвежат» по В. Бианки один школьник пропустил всю сцену купания, т. е. всю основную часть, а когда изложение анализировалось, он удивился, ведь он прекрасно знал содержание рассказа и был уверен, что описал сцену купания.

Чтобы понять причины подобных ошибок, нужно проследить психологическое состояние пишущего школьника. Пишет он медленно, но мысль его спешит, увлекаясь; он знает содержание

рассказа, но оно проходит в его воображении, не находя отражения в тексте.

2. Нарушение логической последовательности и обоснованности (*На заводе из хлопка прядут нитки. Хлопок с полей убирают хлопкоуборочные машины*) легко устраняется при совершенствовании черновиков, в процессе анализа написанного.

3. Употребление в одном ряду понятий разных уровней: «Поутрам мы с дедушкой удили рыбу, а в дождливую погоду лежали в шалаше на мягких листьях»; «Летом Ванька купался в речке, а днем с дедом ходил за грибами и ягодами».

4. Нелепые, парадоксальные суждения: «Утро клонилось к вечеру».

От речевых и логических ошибок следует отличать искажения фактического материала: «Пришел зимний месяц ноябрь» (надо: *осенний*); «Скворцы, ласточки уже улетели на юг, только воробьи и снегири остались» (надо: *снегири прилетели с севера*).

Система исправления и предупреждения ошибок речи разрабатывается на основе их классификации, выделения конкретных типов ошибок и изучения причин возникновения каждого типа. Система работы складывается из следующих элементов:

- а) исправление речевых ошибок в тетрадах учащихся;
- б) классная работа над общими, типичными ошибками на уроках анализа проверенных сочинений и изложений (15—20 минут);
- в) индивидуальная и групповая внеурочная работа над отдельными (индивидуальными) ошибками; их обнаружение, уяснение и исправление;
- г) система стилистических и иных языковых упражнений, в которых учитываются возможные и наиболее вероятные речевые ошибки; языковой анализ текстов на уроках чтения и грамматики;
- д) языковые упражнения перед каждым рассказом, сочинением, изложением с целью подготовки школьников к использованию лексики предстоящего текста, его фразеологии, некоторых синтаксических конструкций;
- е) стилистические акценты, где это возможно, при изучении грамматических тем, указания на то, как данная грамматическая тема может послужить основой для предупреждения речевых ошибок;
- ж) обучение школьников самопроверке и самостоятельному совершенствованию (редактированию) изложения и сочинения.

Все эти семь направлений в работе доступны учащимся начальных классов (особенно III и IV).

Система исправления и предупреждения речевых ошибок учащихся неотделима от всей языковой работы, но она более целенаправленна.

Исправление речевых ошибок. Все речевые ошибки должны быть исправлены и в устной, и в письменной речи уча-

двоить правильно. Однако, то и осознать причину ошибки, школьники исправляются либо самим учеником — это наилучший способ, либо учителем, если учащийся сам исправить ошибку не может. Исправление ошибки состоит в перестройке предложения или словосочетания, в замене слов, в добавлении необходимого, в зачеркивании лишнего (в зависимости от типа ошибки). Проверая сочинение или изложение, учитель исправляет те ошибки, которые дети сами, даже с его помощью, исправить не смогут, и подготавливает учащихся к исправлению остальных ошибок в коллективной или индивидуальной работе.

Например, если учитель обнаружил неудачно употребленное слово, он его подчеркивает, а на полях записывает: «Найди более точное слово!» или: «Замени слово!». В отдельных случаях неудачное слово не подчеркивается, а замечание или условный знак на полях обязывает ученика найти неудачное слово на этой строке и исправить ошибку. В обоих случаях перед учеником стоит поисковая задача. Так, дети сравнительно легко самостоятельно исправляют одну из наиболее типичных ошибок начальных классов — повторение одинаковых слов, если учитель на полях поставил условный значок, например *П*. Пропуск чего-либо важного обозначается значком *V*, нарушение порядка слов — цифрами над словами, неудачный выбор слова — буквой *C*, неточное употребление местоимений — буквой *M*.

На уроке, посвященном анализу сочинения или изложения, зачитываются лучшие работы, разбираются недочеты содержания, раскрытия темы, орфографические и типичные речевые ошибки. Выделяется 10—15 минут на тематическое исправление какого-то типа ошибок: это обучающий момент, он подготавливает детей к дальнейшему самостоятельному исправлению ошибок данного типа. Требования к такому фрагменту урока: а) тема четко выделяется и сообщается учащимся, например: «Замена неудачно выбранного слова»; б) анализируются литературно-художественные образцы, позволяющие проследить, как выбирает слово писатель; в) даются тексты, содержащие ошибки; школьники их находят, исправляют и объясняют целесообразность замены слова. Так дети готовятся к самопроверке и редактированию текста собственного сочинения.

Индивидуальные ошибки исправляются вне урока с отдельными учениками или с небольшими группами. Только в индивидуальной беседе могут быть устранены композиционные ошибки, искажения фактов, логические ошибки, а из числа речевых — некоторые диалектные и просторечные слова и формы, неудачное построение некоторых предложений, в большинстве случаев — выбор слова, неудачное использование изобразительных средств языка — эпитетов, метафор. Здесь, как и в общеклассной работе, важно добиваться высокой познавательной активности школьника: он должен не только понять, в чем его ошибка, но и решить задачу, связанную с ее исправлением.

Ученик написал в сочинении: *Осень очень красиво. Деревья покрываются желтыми листьями, и только одни ели стоят зеленые.* Учитель говорит: «В этом отрывке одно из слов передает не то, что бывает на самом деле; нужно найти это слово». Если ученику удастся самому найти ошибку, то следует вторая часть задачи: «Как исправить? Заменить это слово или перестроить предложение?» Полезно рассмотреть варианты исправления, сравнить их. В данном случае возможны варианты: *Деревья покрыты желтыми листьями* и *Деревья оделись в золотой наряд.*

Предупреждение возможных ошибок при изучении грамматических тем опирается на исследование типов ошибок и их причин. Необходимо уяснить, какие возможности открывает для учеников изучаемая ими грамматическая тема — для выражения оттенков мысли, для краткости и точности высказывания, для устранения возможных ошибок речи. Соответствующие моменты включаются в урок грамматики; школьники учатся исправлять недочеты речи (своей или чужой) на основе изучаемого грамматического материала. Практически каждая грамматическая тема дает такие возможности.

Так, при изучении темы «Местоимение» следует показать детям, как использование личных местоимений помогает устранить повторяющиеся одинаковые слова, как местоимение делает речь разнообразнее, лаконичнее. На конкретном материале школьники сами учатся использовать местоимения для замены повторяющихся слов. Эта же тема дает возможность научить детей устранять и другую речевую ошибку — неточное соотнесение местоимения с тем словом, на которое оно указывает, и удвоение подлежащего.

Тема «Имя прилагательное» дает возможность учить детей вводить прилагательные в собственный текст с конкретной целью — повышения точности и изобразительности речи; подбирать прилагательные-синонимы и на этой основе учить выбору наиболее точного и выразительного слова.

Тема «Склонение имен прилагательных» дает возможность работать над предупреждением ошибок в согласовании прилагательных с существительными.

В начальной школе все большее распространение получает редактирование, самопроверка письменных сочинений и изложений.

Первоначально проводится коллективное, общеклассное редактирование с целью устранения недочетов и ошибок различных типов и улучшения связности, полноты текста (III и IV классы). На доске записывается полный текст изложения или сочинения одного из учащихся данного класса (для удобства работы предложения пронумерованы):
1. *Охотник шел домой.* 2. *Он услышал треск сучьев.* 3. *Из чащи вышла медведица с двумя медвежатами.* 4. *Медведица с медвежатами подошли к реке и стали купаться.* 5. *Медведица взяла медвежонка за впппт....-его.* 6. *Охотник* —

медведица догнала его и дала шлепков. 8. Потом они все ушли домой.

Учитель предлагает школьникам прочитать текст, вдуматься и поискать, не нужно ли здесь что-либо исправить, уточнить, дополнить, изменить, улучшить. Учащиеся вносят много предложений. Они отмечают, что в начале сочинения ничего не говорится о реке, и предлагают дополнить первое предложение словами *берегом лесной реки* (исправления делаются на доске мелом между строк). Во втором предложении добавляют слово *вдруг*. Третье предложение не вызывает замечаний, зато в четвертом сразу замечают повторение: слова *медведица с медвежатами* заменяют местоимением *они*. В пятом решают заменить слова *за воротник* словами *за шиворот*. Шестое предложение не на месте — это замечают все дети. Сначала предлагают перенести его на третье место, а затем объединяют со вторым предложением: *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 вводят слово *надавала* вместо *дала* (многократное действие). В последнем предложении добавляют слово *довольные* и заменяют слова: *потом — после купания, они — медведи, домой — в чашу леса*.

Затем читают весь текст с поправками и сразу замечают, что в пятом предложении надо добавить слово *одного*. В итоге получают отредактированный текст: *Охотник шел домой берегом лесной реки. Вдруг он услышал треск сучьев и спрятался на дереве. Из чащи вышла медведица с двумя медвежатами. Они подошли к реке 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 чашу леса довольные.*

В этом тексте школьники сделали десять исправлений: это значительно улучшило текст и, главное, подготовило детей к самостоятельному исправлению, редактированию своих изложений и сочинений.

Редактирование текста — один из наиболее активных методических приемов, оно невозможно без значительной познавательной самостоятельности школьников.

Самопроверка и редактирование проводятся на завершающей стадии урока письма изложения или сочинения, когда написание текста в первом варианте уже закончено. Учитель пишет на доске: «Самопроверка», а также вывешивает плакат с указанием, каких ошибок следует опасаться. Он следит за работой учащихся и оказывает индивидуальную помощь в самопроверке и исправлениях. Дети заменяют слова, устраняют повторы, изменяют порядок слов (иногда — и предложений), вводят союзы, частицы, объединяют или разделяют предложения, перестраивают предложения, иногда вносят композиционные изменения в текст. Обычно они особенно охотно дополняют, расширяют текст за счет введения деталей,

изобразительных средств языка. Однако увлечение деталями не всегда желательно.

Эксперимент показал, что учащиеся IV класса при соответствующей подготовке делают в среднем по 3—4 исправления (не считая орфографических): это весьма высокая эффективность самопроверки и редактирования.

Закljučая раздел, посвященный развитию речи учащихся, еще раз подчеркнем, что успех всей работы зависит от трех основных факторов: во-первых, от внимания к слову, к образцам русского языка, от начитанности детей, правильной и выразительной речи окружающих, т. е. от речевой среды; во-вторых, от организации речевой практики детей: разносторонней, интересной, мотивированной, четко контролируемой учителем; в-третьих, от умения учителя опереться в развитии речи на теорию языка, грамматику, элементы лексикологии, стилистики и пр.

Успех в овладении речью — это в конечном итоге залог успеха во всем школьном обучении и развитии детей, ибо через язык, через речь школьник открывает широкий мир науки и жизни.

Задания

1. Анализируя тетради учащихся, выберите 1—2 примера по каждому типу речевых ошибок. Объясните причины возникновения каждой ошибки и возможные способы их устранения.

2. Составьте план фрагмента урока (20—25 мин), посвященного работе над речевыми ошибками (например, на глагольное управление; неудачный выбор слова и т. п.).

3. Подготовьте краткое сообщение: «Какие возможности для совершенствования культуры речи учащихся и для исправления речевых ошибок дает в начальных классах тема «Глагол?»»

4. Попрактикуйтесь в редактировании собственного текста, написанного ранее. Затем, после завершения редактирования, сосчитайте количество своих исправлений и проанализируйте их характер (лексические исправления, синтаксические, логические и пр.).

ЛИТЕРАТУРА

Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова.— М., 1966.

Методика развития речи учащихся на уроках русского языка/ Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1980.

Липкина А. И., Оморокова М. И. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах.— М., 1967.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников.— М., 1985. Развитие речи учащихся в начальной школе: Хрестоматия/ Сост. М. Р. Львов — М., 1965.

Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка.— М., 1984.

Федоренко Л. П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста.— М., 1984.

Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах.— М., 1981.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение.— М., 1982.

Яковлева В. И. Сборник текстов для изложений в начальных классах.— М., 1982.

Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку.— М., 1983.

Речь, речь, речь/ Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1983.

Внеклассная работа по русскому языку

Задачи и формы внеклассной работы Наряду с внеклассным чтением, в развитии познавательных интересов учащихся и их творчества значительную роль играет внеурочная работа по языку: игры, утренники, викторины, экскурсии, выпуск газет и монтажей, радиопередачи, конкурсы на лучшее сочинение или стихотворение и пр. Внеклассная работа проводится в группе продленного дня, в свободное время учащихся. Она, как правило, носит занимательный характер, увлекает детей. Содержание внеклассной работы не должно быть направлено на расширение программы по русскому языку, хотя не исключается привлечение интересных фактов, примеров, не обязательных для всех учащихся.

Основные задачи внеклассной работы:

- а) развитие интереса к предмету «Русский язык», к живому русскому языку, к речи;
- б) развитие самостоятельной познавательной деятельности учащихся, приучение их пользоваться дополнительными материалами, развитие потребности самообразования;
- в) углубление знаний о языке, получаемых на уроке, повышение качества этих знаний и языковых умений.

Роль внеклассных занятий возрастает в условиях реформы школы, развития инициативы учащихся; навыки и потребности самообразования особенно важны для единой системы непрерывного образования в СССР, которая разрабатывается в настоящее время.

Внеклассная работа не должна отождествляться с учебной помощью отстающим учащимся, которая проводится как экстренная мера, вызванная длительной болезнью учащегося или другими причинами.

Внеклассная работа способствует сближению учителя с учащимися на основе увлеченности предметом, совместного участия в общественной работе.

П р и н ц и п ы внеклассной работы по русскому языку: избирательность (в выборе тем и форм занятий), учет интересов учащихся, занимательность, практическая направленность.

М е т о д ы работы учащихся и учителя: беседы, практические занятия, решение познавательных задач, самостоятельные творческие работы учащихся, конкурсы и пр.

Занятия в группе продленного дня В группе продленного дня воспитатель организует самостоятельную работу учащихся по подготовке заданий, которые даны для домашнего выполнения. Очень важно, чтобы выполнение домашних заданий не копировало бы той работы, которая проводилась на уроке: группа продленного дня нуждается в собственной методике, более свободной и занимательной, легкой для учащихся. Перед выполнением заданий дети должны хорошо отдохнуть. Если они знают, что после выполнения заданий их ждут интересные игры, прогулки, физкультурные занятия, они лучше, быстрее работают, у них хорошее настроение, высокая активность.

Иными словами, в группе продленного дня и сами занятия должны приближаться к внеклассной работе, и, кроме того, проводятся внеклассные занятия типа кружков, языковых игр, викторин и пр., а также внеклассного чтения.

Учитель нуждается в занимательных материалах, которые можно было бы использовать на занятиях в группе: подвижных играх, в ходе которых развивается речь и которые дают материал для последующих бесед и упражнений; занимательных задачах и заданиях, прямо или косвенно связанных с изучаемой темой; различного рода картинах для рассказывания, бесед, создания определенного настроения, развития эмоций; вопросниках для викторин, олимпиад, для организации бесед между учащимися, письменных ответов; настольных играх типа словарного лото и пр.; таблицах по грамматике, фонетике, составу слова и пр.; схемах (моделях), которые можно было бы использовать в качестве «опор» при повторении, обобщении, подготовке «домашних» заданий и т. п. Иными словами, для работы в группе продленного дня нужен специальный кабинет, содержащий значительное количество учебного оборудования, позволяющего поднять методику самостоятельной работы учащихся на уровень, близкий к внеклассной работе.

В процессе учебной работы у детей формируется интерес к языку, познавательная активность, самостоятельность, умение добиваться поставленной цели; дети учатся организовывать свой умственный труд. На приготовление заданий в группе отводится 1—1,5 часа; дети учатся работать быстро, они овладевают умениями учиться, приучаются к методике самообразования.

В группе продленного дня вводятся элементы соревнования: кто чище, быстрее и без ошибок напишет заданное упражнение, кто лучше прочитает заданное стихотворение наизусть, напишет сочинение и пр.

Условия работы в группе требуют, чтобы дети привыкали работать тихо: овладевали тихим чтением, мысленно подготавливали бы предложения для упражнений; организуется также взаимопомощь между учащимися, а в хорошо развитых классах — и взаимопроверка. Важно, чтобы в группе законом стал самоконтроль: выполнил упражнение — проверь его сам, внимательно, не торопясь.

Воспитатель в группе проводит индивидуальную работу, главное

внимание уделяя слабым; более развитым детям он дает дополнительные задания усложненного типа, а тем, кому трудно, помогает выполнить задание учителя вопросами, если допущена ошибка — помогает ее исправить.

Наилучшей организационной формой внеклассных занятий в школе считается кружок русского языка, который имеет постоянный состав, систематически собирается, работает по определенному плану. Но опыт показывает, что в начальных классах уместнее говорить не о кружке как коллективе, углубленно изучающем русский язык, а лишь о кружковых занятиях, о какой-то части класса, постоянно участвующей во внеклассных занятиях по русскому языку.

Так, эти учащиеся под руководством учительницы оборудуют уголок русского языка. Он представляет собою периодически обновляемый стенд, на котором в занимательной форме показаны смешиваемые слова (паронимы), образные выражения, фразеологизмы, приводятся интересные факты (изучение русского языка за рубежом, группы синонимов), задания учащимся, например подобрать антонимы к 2—3 данным словам: *скупо́й* — ?, *редкий* — ? В уголке русского языка могут быть отделы: «Говори (пиши) правильно!», «Почему мы так говорим», «На досуге», «Приключения Незнайки» и пр.

Эти же друзья русского языка помогают учительнице организовывать викторины, конкурсы, олимпиады и другие виды соревнований. Для викторины подбирается 10—12 занимательных вопросов (можно — шуточного характера), например: «Сколько значений имеет слово *огонь? земля? язык?*»; «Что получится, если у слова *лиса* заменить букву *и* на *е?*» и т. п. Занимательные вопросы могут предлагать сами учащиеся.

Конкурсы организуются на лучшее чтение стихотворений, на лучшую иллюстрацию к рассказу, на лучшее сочинение — о природе, о случае из жизни самих учащихся, а также по картине, на лучшую газету или «классный уголок», «уголок русского языка» (два последних соревнования проводятся между классами).

Активисты помогают учительнице в изготовлении наглядных пособий, в подготовке раздаточных дидактических материалов, в составлении словариков, в оказании помощи отстающим по русскому языку.

Значительное место во внеклассной работе занимают языковые игры, содержащие дидактический элемент. Словарное лото позволяет вовлечь в игру одновременно 5—6 человек. Оно имеет варианты: а) на больших и малых картах — изображения предметов, их надо назвать словами; б) изображены и предметы, и слова; в) написание слова осложнено выделением орфограммы — лото становится орфографическим.

Придумывание слов на одну и ту же букву (плоды: *арбуз, апельсин, абрикос* и пр.) или на конечную букву предыдущего слова (города: *Минск — Киев — Вологда — Астрахань — Новосибирск*)

способствует звуко-буквенному анализу слов, в какой-то степени — и орфографии. Игра осложняется заданиями — назвать только города, или только растения, или только глаголы, только имена существительные. К этой игре примыкает отгадывание слов, задуманных ведущим, например: «Слово из четырех букв, дикий зверь — усатый и полосатый» (тигр); «Вторая буква «и», имеет самую длинную шею» (жираф).

Детей интересует подбор слов, необычных по своему звуко-буквенному составу: одинаково читаются слева и справа: *казак, казак, Анна*; слова, которые звучат одинаково, а пишутся по-разному: *грудь — грусть, луг — лук, посидел — поседел, грипп — груб*; многозначные слова: *язык, земля, огонь, ручка* и т. п.

Учащихся привлекают утренники, посвященные языку. Возможные темы: «Родное слово», «Рождение слова», «Крылатые слова», «Приключения слов», «Загадки русского языка (фамилий, географических названий)», «Ты и твоё имя». Примерная программа утренника: краткие сообщения учителя и учащихся, чтение стихов и прозаических отрывков, игры, занимательные задачи, викторины, знакомство с новой книгой, минутка рисования, встречи с интересными людьми...

Не исключается в начальных классах и литературно-творческая работа учащихся: сочинение стихотворений, юморесок, загадок, небольших рассказов и описаний. (Детские стихи высоко ценил К. И. Чуковский. В книге В. И. Глоцера «Дети пишут стихи» (М., 1964) приводятся яркие примеры детского поэтического творчества.

ЛИТЕРАТУРА

- Костомаров В. Г. Русский язык среди других языков мира.— М., 1975.
Кодухов В. И. Рассказы о синонимах.— М., 1984.
Панов Б. Т. Внеклассная работа по русскому языку.— М., 1980.
Ушаков Н. Н., Суворова Г. И. Внеурочная работа по русскому языку.— М., 1985.
Ушаков Н. Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах.— М., 1978.
Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки.— М., 1985.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Азбука (букварь) 18, 32, 51
 Активизация словаря 330, 341
 Активность в обучении русскому языку 206
 Активность речевая 319
 Анализ звуко-буквенный 58
 Анализ урока русского языка 82, 305, 388
 Анализ художественного произведения 119
 Аналитические упражнения 293, 348
 Антиграмматическое направление в орфографии 284
 Антонимы (работа с ними) 337, 339, 341
 Артикулирование звуков 61, 62
 Ассоциации словесные 344
 Басни (чтение басен, работа с ними) 141
 Беглость чтения 102
 Беседа на уроках (вопросы, ответы) 121, 354
 Библиотека школьная 164
 Буквенные методы обучения грамоте 34
 Буквослагательный метод 32
 Взаимосвязь разных сторон языка в обучении 184
 Викторина по русскому языку 406
 Внеклассная работа по русскому языку 404
 Внеклассное чтение учащихся 155
 Внешняя речь 317
 Внутренняя речь 318, 322
 Вопросы учителя и учащихся 121, 349
 Воспитание на уроках русского языка 10, 44, 179, 380
 Восприятие художественного произведения 111
 Выборочное чтение 120
 Выборочный диктант 295
 Выразительность речи (и чтения) 53, 104, 322
 Гигиена письма 73
 Глагол (его изучение) 263
 Градация синонимов 336
 Грамматика школьная 5, 184
 Грамматический разбор 202
 Грамматическое направление в орфографии 284
 Графика (ее изучение, работа с нею) 24
 Графические ошибки учащихся 76
 Действующие лица художественного произведения (работа с ними) 130
 Деловое письмо 355, 361, 363
 Демонстрация фильмов 116
 Детская речь 45, 355
 Деформированный текст (его восстановление) 351
 Диалектизмы (ошибки) 395
 Диалог (обучение ему) 318
 Дидактический материал 12
 Дидактика и методика (их связи) 7
 Диктанты, их виды 295
 Дикция (работа над нею) 61
 Дифференцированный подход в обучении 43, 56
 Домашние задания по русскому языку - 85, 311
 Драматизация, инсценирование 355, 371
 Жанры литературные (работа над ними) 135
 Задачи методики русского языка 3
 Закономерности усвоения родного языка 8
 Занимательные материалы по русскому языку 404.
 Записи по наблюдениям 354
 Звуко-буквенный разбор 43, 46, 57
 Звуковой аналитико-синтетический метод 43
 Звуковые методы обучения грамоте 34
 Звуко-слоговой метод обучения грамоте 41
 Знания по русскому языку 187
 Значение слова (работа над ним) 332
 Зрительный фактор в орфографии 286
 Игра в обучении русскому языку 49
 Идеино-тематический принцип 94

Идея произведения (работа над нею!) 125
 Изложения, их виды 314, 366
 Изучение передового опыта учителей 13
 Иллюстрирование текста (художественное) 123
 Импровизация сказок 354
 Имя прилагательное (его изучение) 256
 Имя существительное (его изучение) 245
 Интерес учащихся к русскому языку 5,404
 Интонирование предложений 349
 Исправление ошибок учащихся 399
 Исследования по методике русского языка 13
 История методики русского языка 16, 32
 Источники обогащения словаря учащихся 330
 Каллиграфия, или чистописание 69, 72, 75
 Картины (в развитии речи) 377
 Классификация методов обучения грамоте 34
 Классификация сочинений учащихся 375
 Классное чтение 93
 Книги для чтения (учебники) 95
 Композиция сочинения (работа над нею) 385, 398
 Конструктивные упражнения по развитию речи 351
 Контрольный диктант 295, 300
 Критерии оценки знаний, умений 299
 Кружок русского языка 406
 Культура речи учащихся 12, 316
 Лексика (ее изучение) 329
 Лингвистическое отношение к слову, предложению 208
 Литературоведение (связи методики с ним) 10
 Литературное творчество детей 383, 406
 Логика речи (работа над нею) 321, 398
 Логические упражнения 325
 Метод целых слов 39
 Методологические основы методики русского языка 6
 Методы исследования в методике русского языка 13
 Механизмы письма 27
 Механизмы чтения 22, 27
 Микротема (в сочинении) 392
 Мировоззрение, его формирование 11, 179
 Модели и схемы в обучении русскому языку 50, 59
 Монолог (обучение ему) 318
 Морфологический разбор 240
 Морфология (ее изучение) 225

Мотивация в обучении русскому языку 22, 315, 379, 387
 Мышление учащихся (его развитие) 322
 Наблюдения над языком 184, 202
 Наблюдения (подготовка к сочинению) 325
 Наборное полотно 53
 Навык чтения (его формирование) 100
 Наглядность в обучении русскому языку 213, 8
 Обогащение словаря учащегося 329
 Образовые тексты в развитии речи 348, 364
 Образы в произведении литературы (работа над ними) 130
 Обучение грамматике 200
 Обучение грамоте 22
 Обучение детей с 6 лет 20, 45
 Обучение орфографии 79, 284
 Обучение орфоэпии 61, 317
 Обучение русскому языку в малокомплектной школе 88
 Общие вопросы методики русского языка 3
 Однопредметные уроки в малокомплектной школе 89
 Описание (вид сочинения, обучение ему) 360
 Определение понятия 327
 Орфографический навык (его механизм и формирование) 286
 Орфографическое правило (работа над ним) 288
 Основная мысль сочинения 357
 Основной период обучения грамоте 49, 55
 Ответы учащихся на вопросы 121
 Отзыв о прочитанном, о спектакле и т. п. 355
 Пассивный словарь учащегося 330
 Пересказы, их виды 342, 354, 365
 Периодизация речевого развития учащихся 314
 Письменная речь (ее свойства, ее развитие) 319
 Письмо (обучение письму) 27, 69
 План прочитанного, его составление 124
 План сочинения, его составление 357, 385
 Планирование уроков по русскому языку 85, 359
 Повествование (вид сочинения, обучение ему) 359
 Повторы (речевые ошибки) 394
 Подготовительный период обучения грамоте 46
 Подготовка к сочинению 356, 387

¹ Указатель содержит перечень методических понятий, названий методов, приемов работы учителя и учащихся с указанием страниц учебного пособия.

- Подготовка к чтению художественного произведения 114
- Порядок слов в предложении (работа над ним) 397
- Постановка вопросов учащимися 122
- Правильность речи 322
- Правильность чтения 102
- Предлоги (работа над ними) 270
- Предложение (работа с ним) 275, 341, 346
- Предмет методики русского языка 3
- Предупреждение ошибок 401
- Приемы объяснения значений слов 332
- Принципы обучения русскому языку 8
- Проверка знаний, умений по русскому языку 299
- Программы по русскому языку 5, 187
- Пропедевтика грамматики, орфографии 68
- Прописи 70, 72
- Психология (связь методики с нею) 7
- Пунктуация (ее изучение) 280
- Работа над ошибками 299, 399
- Работа над темой сочинения 356, 376
- Разбор по составу слова 225
- Развивающее обучение русскому языку 179, 325
- Развитие диалектического мышления 11
- Развитие речи учащихся 81, 314
- Разлиновка тетрадей 73
- Рассказ учителя 116
- Рассказы учащихся 342
- Рассказывание заученных текстов (наизусть) 354
- Рассуждение (сочинение) 360
- Речевая деятельность, речь 22, 314
- Речевая (языковая) среда 331, 315
- Речевое развитие ребенка 45, 63, 314, 321
- Речевые ошибки учащихся 394
- Речь и мышление 322
- Самодиктант (письмо по памяти) 295
- Самопроверка, редактирование сочинения 401
- Самостоятельная работа учащихся по русскому языку 58, 89
- Самостоятельное детское чтение 156
- Сбор материала для сочинения 375
- Свободный диктант 295
- Связная речь (обучение ей) 354
- Связная речь, ее развитие 66, 354
- Связь теории с практикой в обучении русскому языку 7
- Синонимы (работа с ними) 334
- Синтаксис (его изучение) 275
- Синтез звуко-буквенный 60
- Синтетические упражнения 348
- Система сочинений 379
- Система уроков русского языка 88 309
- Сказки (их чтение, работа с ними) 135
- Словари учебные 331
- Словарная работа 65, 329, 342
- Словарно-стилистическая работа 330
- Словесное рисование, иллюстрирование 370
- Словообразование (его изучение) 200 236
- Словообразовательный разбор 221
- Словосочетание (работа над ним) 341, 343
- Слоговые методы обучения грамоте 35
- Слуховой метод обучения грамоте 35
- Смешиваемые слова (паронимы, работа с ними) 338
- Совершенствование написанного сочинения 358
- Согласование (работа над ним) 343, 397
- Содержание занятий по русскому языку 5, 8, 187
- Содержательность речи 321
- Сознательность чтения 53, 103
- Составление предложений 341, 348
- Социальная роль языка 6, 179
- Сочетаемость слов (работа над нею) 339, 395
- Сочинение 12, 342, 374
- Сочинения-миниатюры 378, 380
- Сочинения по картинам 377
- Сравнение (в развитии речи) 326
- Творческие работы учащихся 12, 353, 356, 369
- Текст, его типы 355, 358, 359
- Тема сочинения 383
- Тематические группы 376
- Техника чтения 27, 102
- Типы уроков русского языка 84
- Точность речи, точность выбора слова 321, 395
- Умения учащихся по русскому языку 54, 101, 196, 317, 354
- Управление глагольное (обучение ему) 345, 396
- Упражнения орфографические 293
- Упражнения по русскому языку 293, 326, 335, 341
- Урок анализа сочинения 391, 400
- Урок обучения грамоте 51, 82
- Урок письма 82
- Урок русского языка 305
- Урок-сочинение 387
- Урок чтения 82, 93
- Устная речь 319
- Устное рисование 355
- Устные рассказы учащихся 354
- Устные сочинения 391
- Уточнение словаря учащегося 329
- Фонематический слух, его развитие 30
- Фонетика (ее изучение, фонетическая работа) 24, 190
- Формирование понятий (логическое упражнение) 326
- Формирование языковых понятий 200
- Фразеология (работа над фразеологическими единицами) 339
- Цели обучения русскому языку 5, 93, 178
- Части речи (их изучение) 243
- Частотный принцип в методике 49
- Чистота речи 322
- Читательская самостоятельность 169
- Чтение (механизм чтения, навык чтения) 22, 27, 52, 93
- Чтение литературного произведения 118
- Чтение-рассматривание (метод) 168
- Чутье (чувство) языка 8
- Школьный курс русского языка 5
- Шрифты современные (прописи) 72
- Экскурсии 115
- Эксперимент по методике русского языка 14
- Эмоционально-экспрессивная окраска слов (работа над нею) 395
- Этапы работы над художественным произведением 112
- Языковая норма (работа над нею) 316
- Языковая подготовка к сочинению 357
- Языкознание (связи методики с лингвистикой) 9
- Ясность речи 322

СОДЕРЖАНИЕ

Методика русского языка как наука	
Предмет и задачи методики преподавания русского языка	
Русский язык как учебный предмет в начальных классах	
Научные основы методики русского языка и ее место среди других шлк	
Воспитание учащихся на уроках русского языка	
Методы исследования в методике русского языка	
Из истории методики русского языка	
Методика обучения грамоте	
Психологические и лингвистические основы методики обучения грамоте	
Чтение и письмо — виды речевой деятельности	
Звуковой строй русского языка и его графика	
Психофизиологическая характеристика процессов чтения и письма	
Сопоставительно-критический анализ методов обучения грамоте (на исторических примерах)	
Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте в его современном виде	
Общие черты метода	
Воспитывающая функция уроков обучения грамоте	
Шестилетний ребенок: изучение готовности детей к обучению грамоте	
Процесс обучения грамоте. Подготовительный период	
Основной период обучения грамоте	
Дифференцированный подход при обучении грамоте	
Основные виды занятий по обучению грамоте	
Работа над звуками	
Развитие речи учащихся в период обучения грамоте	
Грамматико-орфографическая пропедевтика	
Первоначальное обучение письму	
Задачи обучения письму	
Характеристика современных шрифтов-прописей	
Организационные и гигиенические условия обучения письму	
Приемы обучения письму букв. Типичные графические ошибки учащихся	
Элементы орфографии в период обучения грамоте	
Развитие речи учащихся на уроках письма	
Уроки чтения и письма в период обучения грамоте	
Требования к урокам чтения и письма	
Типы уроков чтения и письма	
Система уроков чтения и письма в период обучения грамоте	
Особенности уроков в малокомплектной школе	
Методика классного чтения	
Значение и задачи уроков чтения на современном этапе развития советской школы	
Качества полноценного навыка чтения и пути его совершенствования	
Исходные литературоведческие и психологические положения, определяющие методику чтения в начальных классах	
Литературоведческие основы анализа художественного произведения в начальных классах	
Психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками	
Процесс работы над художественным произведением в начальных классах	I 12
Основные этапы работы над художественным произведением	112
Работа, предшествующая чтению художественного произведения	114
Первичное знакомство с содержанием произведения (этап первичного синтеза)	118
Анализ содержания произведения в единстве с его художественными особенностями	119
Методические основы работы над идеей произведения и его действующими лицами	125
Особенности методики чтения произведений различных жанров	135
Методика чтения сказок	135
О педагогической ценности чтения сказок	135
Ознакомление школьников со сказкой как жанром	136
Сказки о животных	137
Волшебные сказки	139
Методика чтения басен	140
Особенности басни	140
Особенности методики анализа басни	141
Методика чтения стихотворений	146
Методика анализа стихотворений	147
<i>Литература</i>	154
Методика внеклассного чтения	
Общие подходы к системе	155
Основные термины и понятия	155
Понятие о самостоятельном детском чтении, его воспитательных и познавательных задачах	156
Младший школьник как читатель; его интересы, возрастные особенности и возможности	158
Характеристика системы формирования типа правильной читательской деятельности	164
Этапы формирования учащихся — читателей в начальной школе	164
Краткая характеристика учебного материала и метода обучения	164
Типы основных структур занятий и уроков, формирующих у младших школьников читательскую самостоятельность	169
<i>Литература</i>	171
Методика изучения фонетики, грамматики, словообразования и орфографии	
Из истории методики изучения грамматики в начальных классах	172
Роль изучения русского языка в формировании у младших школьников элементов научного мировоззрения	179
Лингвистическая основа обучения младших школьников русскому языку	184
Общая характеристика содержания начального обучения русскому языку	187
Методика изучения основ фонетики и графики	190
Ознакомление с особенностями звуков и букв, с гласными и согласными звуками	192
Мягкие и твердые согласные звуки. Обозначение мягкости согласных на письме гласными буквами <i>и, е, ё, ю, я</i> и мягким знаком	193
Мягкий знак — показатель мягкости согласных звуков	194
Звонкие и глухие согласные и их обозначение на письме	195
Слоги. Ударные и безударные слоги. Перенос слов	197
Методические основы формирования грамматических и словообразовательных понятий	200
Сущность грамматических понятий. Трудность их усвоения младшими школьниками	200
Процесс работы над усвоением понятий	202
Методические условия, обеспечивающие эффективное усвоение понятий	206
Грамматические и словообразовательные упражнения	217
Методика изучения морфемного состава слова в начальных классах	225

Значение и задачи работы по изучению морфемного состава слова	225	Подробные или близкие к тексту образца пересказы и изложения	366
Система изучения морфемного состава слова	227	Выборочный пересказ	368
Методика изучения частей речи	243	Сжатый пересказ и сжатое изложение	369
Система изучения имен существительных в начальных классах	245	Творческие пересказы и изложения	369
Последовательность работы по классам	246	Пути повышения самостоятельности и творческой активности школьников	372
Ознакомление учащихся с родом имен существительных	248	Связная речь. Устные рассказы и письменные сочинения	374
Ознакомление с категорией числа имен существительных	249	Виды устных и письменных сочинений	374
Понятие о склонении имен существительных. Методика изучения падежей	250	Роль сочинения в воспитании школьников	380
Система изучения имен прилагательных в начальных классах	256	Тема сочинения и ее раскрытие	383
Содержание и последовательность работы по классам	257	Составление плана	385
Изучение рода и числа имен прилагательных	258	Подготовка к сочинению	387
Правописание падежных окончаний имен прилагательных	260	Анализ сочинений учащихся	391
Система работы над глаголами в начальных классах	263	Речевые ошибки и пути их устранения	394
Методика работы над предлогами в начальных классах	270	Типы ошибок	394
Работа над правописанием предлогов	271	Исправление и предупреждение ошибок	399
Ознакомление с семантикой предлогов и их синтаксической ролью	273	Внеклассная работа по русскому языку	404
Методика работы над элементами синтаксиса и пунктуации	275	Предметный указатель	408
Работа над предложением	275		
Ознакомление младших школьников с пунктуацией	280		
Методика обучения орфографии	284		
Грамматическое и антиграмматическое направления в методике обучения правописанию	284		
О природе орфографического навыка	286		
Методика работы над орфографическим правилом	288		
Орфографические упражнения	293		
Условия формирования орфографического навыка	295		
Проверка знаний, умений и навыков по русскому языку	299		
Общая характеристика учебников «Русский язык» для четырехлетней начальной школы	301		
Урок русского языка	305		
Общая характеристика урока	305		
Типы и структура уроков русского языка	309		
Развитие речи учащихся			
Задачи и пути развития речи младших школьников	314		
Понятие о речи и ее развитии	314		
Виды речи	317		
Требования к речи учащихся	321		
Речь как средство развития мышления	322		
Развитие мышления — основа речевых упражнений	325		
Методика работы над словарем	329		
Лексикология как лингводидактическая основа методики словарной работы	329		
Объяснение значений слов	332		
Работа над синонимами, антонимами и смешиваемыми словами	334		
Многозначность слов и омонимы	338		
Фразеология	339		
Активизация словаря	341		
Синтаксическая работа в системе развития речи учащихся	343		
Словосочетание и развитие речи	343		
Задачи работы над предложением	346		
Виды упражнений с предложениями	348		
Связная речь и задачи ее развития	354		
Общее понятие о связной речи	354		
Конкретные умения в области связной речи	356		
Типы текста	359		
Стилистическая дифференциация в развитии связной речи	361		
Связная речь. Устный пересказ и письменное изложение	364		
Общие требования к устным пересказам образцовых текстов и к их письменному изложению	364		