

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

С. В. Юртаев

Языковое образование и речевое развитие младших школьников

Рекомендовано УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050708 – Педагогика и методика начального образования



Орск 2012

УДК 42-087
ББК 81
Ю82

Рецензенты:

Львов М. Р., Заслуженный деятель науки Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», член-корреспондент РАО;

Демин Н. Е., кандидат педагогических наук, доцент, директор НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (филиал в г. Орске)

Ю82 Юртаев, С. В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников : учебное пособие / С. В. Юртаев. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 238 с. – ISBN 978-5-8424-0590-9.

Настоящее пособие содержит сведения о научных основах языкового образования и речевого развития учащихся. Оно знакомит читателя с факторами этого педагогического процесса. Кроме того, аккумулирует в себе методические рекомендации по интеллектуально-речевому развитию школьников.

Материалы пособия предназначены для тех, кто готовится стать учителем начальной школы, кто уже преподает, специалистам-филологам.

ISBN 978-5-8424-0590-9

© Юртаев С. В., 2012

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Введение	8
Раздел 1. Научные основы языкового образования и речевого развития учащихся	12
Глава 1. Теория дидактических факторов	12
Вопросы и задания	16
Список литературы	17
Глава 2. Теория языка	17
§1. Сущность языка	17
§2. Функции языка	19
§3. Свойства языка	21
§4. Структурно-системный характер языка	23
§5. Единицы языка – речи	30
Вопросы и задания	34
Список литературы	34
Глава 3. Факторы языкового образования и речевого развития	35
§1. Содержание языкового образования. Становление, структура, детерминизация содержания языкового образования	35
§2. Современное состояние содержания языкового образования ..	44
§3. Особенности усвоения учащимися языковых понятий	53
§4. Исходные теоретические положения	56
§5. Методы изучения языковой теории	77
§6. Учебники как средства преподавания	89
§7. Урок введения языкового понятия	106
§8. Оптимизация учебного процесса	117
Вопросы и задания	120
Список литературы	122
Раздел 2. Интеллектуально-речевое развитие учащихся	124
Глава 1. Усвоение лексического строя речи	124
§1. Работа над прямым и переносным значениями слов	124
§2. Работа над синонимами	129
§3. Работа над омонимами	131
§4. Работа над антонимами	133
Вопросы и задания	133
Список литература	133
Глава 2. Овладение фонетико-графическим строем речи	134
§1. Значение и задачи работы	134
§2. Пропедевтическая работа	135

§3. Формирование представлений о звуках и буквах на уроках русского языка	136
§4. Логопедическая работа	142
§5. Работа по овладению нормами орфоэпии	143
Вопросы и задания	146
Список литературы	146
Глава 3. Изучение элементов морфемки и словообразования ...	147
§1. Формирование понятий морфемки	147
§2. Речевое развитие школьников при изучении темы «состав слова»	154
Вопросы и задания	159
Список литература	159
Глава 4. Осмысление и совершенствование грамматического строя речи	160
§1. Имя существительное	160
§2. Имя прилагательное	171
§3. Местоимение	178
§4. Глагол	180
§5. Предлог	189
§6. Словосочетание	190
§7. Предложение	195
Вопросы и задания	202
Список литературы	203
Раздел 3. Диагностика речевого развития учащихся	204
Глава 1. Аспекты изучения речевого развития: краткий исторический очерк	204
Глава 2. О критериях речевого развития учащихся в науке	221
Глава 3. Требования к оценке письменных творческих работ учащихся	225
Глава 4. Методы оценки речевого развития учащихся на уроках русского языка	227
§ 1. Учет речевых ошибок в сочинениях учащихся	227
§ 2. Языковые задания	229
§ 3. Тесты	232
Вопросы и задания	236
Список литературы	237

ПРЕДИСЛОВИЕ

Государственный стандарт профессионального образования, ориентирующий преподавателей вузов на подготовку специалистов в области первоначального преподавания русского языка, предусматривает усвоение студентами процесса формирования языкового образования и речевого развития учащихся.

Языковое образование как лингвометодическая категория приобретает все более определенный статус. Это образование можно рассматривать как движение, направленное на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное, эстетическое развитие школьников, на овладение ими культурой народа. Характеризуя такую познавательную обращенность, педагоги выделяют цели обучения, его содержание, методы, средства, организационные формы, методические условия.

С другой стороны, языковое образование предстает как результат познавательной деятельности учащихся. В таком значении под ним подразумевается готовность школьников к применению полученных знаний на практике, при выполнении, например, видов грамматического разбора, в правописании слов, для выражения и оформления мыслей.

Языковое образование школьников выступает как детерминированное явление. Оно обусловлено его факторами. Планирование, организация лингвометодического процесса во многом зависят от понимания его организатором того существенного, что влияет на качество этого процесса. Кроме того, этот процесс будет протекать успешнее, если предмет преподавания осознан тем, кто доносит суть этого предмета до субъекта обучения.

Современное преподавание русского языка является вариативным. Для его проведения предложены порой неоднотипные поурочные разработки. Для использования в нем рекомендованы разнообразные средства обучения, среди которых оказываются задействованными учебники многих авторов. Отсюда бывает нелегко сориентиро-

ваться в рыночном продукте. Сделать правильный выбор учителю поможет устойчивая позиция по вопросам образования.

Укреплению взглядов на преподавание русского языка содействует предпочтение отданному образовательному подходу. К тому же они будут устойчивее тогда, когда учитель реализует определенные осознаваемые им принципы обучения.

В лингвометодическом процессе значительное место занимают способы деятельности учителя и учащихся, которые могут быть общими для применения различных средств обучения.

Следовательно, при рассмотрении факторов языкового образования и речевого развития учащихся автор пособия учитывает структурно-системный, функциональный характер языка, дидактическую сущность лингвометодического процесса.

К началу двадцать первого столетия в лингвометодической науке сложилась система преподавания языковой теории. Звенья этой системы обладают направленностью на последовательное формирование у учащихся грамматической самостоятельности, обученности. Они связаны с разделами орфографии, пронизаны заданиями на развитие речи школьников, в основном, связной речи.

Тем самым сформировалась логика изучения языковой теории, являющаяся одной из основ, общих для преподавания русского языка.

Однако содержание языкового образования остается по-прежнему нацеленным на закрепление языковых знаний. Сами языковые знания остаются во многом не до конца осознаваемыми учащимися. В то же время теория языка, изучаемая школьниками, не находит должного речевого использования.

В пособии содержатся приемы речевого развития школьников, предлагаемые для использования в связи с изучением элементов лексики, фонетики, словообразования, морфологии и синтаксиса.

Эти приемы содействуют обогащению словаря детей многозначными словами, синонимами, омонимами, антонимами. К тому же они предназначены для отработки четкого, ясного произношения звуков,

осмысления учащимися литературных норм. Кроме того, они ориентированы на развитие внимания к словообразовательному значению слов, на понимание выбора слов в зависимости от речевой ситуации.

Речевое развитие учащихся в процессе осознания грамматического строя речи осуществляется путем применения приемов обучения, заключающихся в оказании помощи школьникам при осознании ими роли частей речи в оформлении мыслей. Одни части речи выполняют функцию именованя предметов высказывания, придания ему цельности, связи предложений, другие – соотносят высказывание со временем реализации его содержания, придают высказыванию эмоциональные оттенки, делают его выразительным, точным, детализированным. Помимо этого приемы речевого развития помогают предупреждению морфологических речевых ошибок, имеющих место в неверном употреблении форм слов.

Синтаксическая работа по речевому развитию учащихся представлена в пособии приемами, требующими от школьников конструирования предложений. В этой части пособия освещаются рекомендации по овладению некоторыми нормами согласования, управления слов.

Значит, языковое образование призвано обеспечить количественные и качественные изменения в употреблении средств языка. Эти изменения должны сопровождаться совершенствованием работы механизмов речи, от которых зависит успешность создания и восприятия речевого произведения (текста), речевой коммуникации и общения между людьми.

Речевое развитие школьников не может не влиять на становление, формирование языковой личности, ее коммуникабельности, познавательной деятельности.

Для организации работы по отслеживанию становления, формирования языковой личности учащихся автором пособия предложены специальные параграфы, в которых изложены критерии речевого развития, требования к оценке языковых знаний, умений, тесты уровней языкового образования и речевого развития.

ВВЕДЕНИЕ

Слово «теория» означает учение, сложившееся в результате познания, осмысления человеком окружающего мира, себя в нем, преобразований, осуществляемых им. В создаваемых учениях человек обобщает конкретно воспринимаемое, он разрабатывает строение объектов, процессов, показывает их проявления, изменения. В то же время он выводит закономерности постигаемого разумом. Тем самым мир природы, общества предстает в абстрактном отражении.

Языковая теория выступает в виде учения, аккумулирующего знания людей о явлении, обеспечивающем межличностное общение между представителями различных поколений. Это учение составляют многотомные труды исследователей. В отдельных из них могут содержаться описания некоторых сторон языка, например, раскрываются вопросы фонетики, морфологии и т. п. Есть и такие труды, в которых ученые дают всестороннюю характеристику языковым явлениям. К таким трудам относятся, например, грамматики.

В частности, в «Русской грамматике» под редакцией Н. Ю. Шведовой представлены материалы, извлеченные из письменных источников, разнообразных по жанрам, а также материалы разговорной литературной речи. Здесь научное изложение сведений сопровождается нормативными и стилистическими характеристиками.

«Русская грамматика» состоит из двух томов: т. 1 – «Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Введение в морфемику. Словообразование. Морфология»; т. 2 – «Синтаксис».

Овладение языком идет по двум направлениям: через собственную речевую практику, непосредственный контакт с его носителями и через приобщение к осознанию того, чем каждый из нас владеет, то есть речи. Второе направление этой деятельности становится преобладающим в условиях школьного обучения.

Необходимость усвоения детьми языковой теории признавалась многими методистами на протяжении целых десятилетий.

Основоположники методики обучения русскому языку уделяли внимание, прежде всего, такому преподаванию, которое вело бы к усвоению знаний осознанно, а не путем механического запоминания. Причем они высказывались за практическое применение языковых понятий. Применение этих понятий связывали с правописанием, развитием дара слова.

Чаша весов с таким пониманием управленческих задач образования после некоторых колебаний, свойственных концу XIX столетия – началу XX века, перевешивает в дальнейшем чашу весов скептиков. С 30-х годов века минувшего мнение в пользу языковой теории становится доминирующим. Оно прирастает новыми идеями.

В 30-40-е годы разрабатывается содержание языковой теории для начальной школы, в 50-60-е годы появляется соответствующая методика, проводятся исследования по развитию учащихся под руководством Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, по усвоению грамматических понятий – С. Ф. Жуйковым, по оптимизации обучения грамматике в связи с обучением правописанию Д. Н. Богоявленским, Н. С. Рождественским.

В 70-80-е годы все большую реализацию получает принцип взаимосвязанного изучения всех сторон языка. По словам Т. Г. Рамзаевой, основными направлениями обучения русскому языку становятся: усиление практической направленности учебно-воспитательного процесса, управление не только содержательной, но и операционной стороной учебной деятельности, 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, формирование умения учиться на уроках русского языка.

В 90-е годы содержание языковой теории находит отражение в стабильных базовых учебниках и в учебниках альтернативных. Эта теория по-прежнему ориентирована на подготовку учащихся к осознанному овладению правописанием. Кроме того, наряду с заданиями на изложение прочитанного текста, на составление предложений, написание сочинений появляются сведения для усвоения школьниками из области речеведения, теории текста. К тому же ее объем становится вариативным. У педагога появляется возможность выбора дидактического материала с учетом индивидуальных особенностей детей.

В 2000-е годы создаются комплекты учебников, методических пособий, теоретической базой которых становятся научно-образовательные концепции их авторов, появляются образовательные модели, например, «Классическая начальная школа», «Гармония», «Школа России», «Начальная школа XXI века» и др.

С сентября 2006 года вступил в силу государственный стандарт общего образования. Согласно этому документу, на ступени начального общего образования школьники должны усваивать практически систему языка, то есть единицы его уровней – фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического. Параллельно учителю необходимо обеспечить развитие речи учащихся во взаимодействии с развитием их мышления, воображения, с воспитанием у них позитивно эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты, познавательного интереса к родному слову.

Конечно, педагогический опыт, методическая наука накопили богатый учебный материал для решения поставленных задач. Однако еще в не полной мере происходит реализация речевой направленности изучения языка: прямая связь между языковой составляющей программных тем и применением этих знаний в речи порой отсутствует, все-таки преобладают задания, вопросы на идентификацию языковых понятий. Проведение концептуальных основ недостаточно устойчивое.

Развитие речи учащихся при изучении системы языка может заключаться в нижеследующем.

Раздел «Фонетика и графика» может быть использован для развития умения слышать звуки в словах, устанавливать их последовательность, что помогает приобрести умение соотносить звук и букву. Материал этого раздела позволяет организовать работу над ударением в словах, над интонацией предложений, над переносом слов во время письма. На его базе школьники овладевают правописанием слов с безударным проверяемым гласным звуком, с парными звонкими и глухими согласными звуками. Кроме того, они учатся на письме обозначать мягкость/твердость звуков, сочетание звуков со звуком [j].

Раздел «Лексика» благоприятен для обогащения словаря новыми значениями слов, для усвоения многозначности слов, практического ознакомления с явлениями синонимии, омонимии, антонимии слов, для употребления в речи слов, соответствующих явлений. К тому же можно привлечь внимание детей к уместности или неуместности употребления слов, к их выбору с учетом ситуации речевого общения.

Раздел «Состав слова» помогает в осознании способов словообразования, происхождения их значений. Этот раздел хорош для употребления слов в речи с различными оттенками их значений, для придания словам эмоциональной окраски. Его содержание используется составителями учебников по русскому языку для усвоения учащимися орфограмм: безударный проверяемый гласный звук, парные звонкие и глухие согласные звуки, непроизносимые, парные согласные звуки, правописание приставок, разделительного мягкого и твердого знаков.

Раздел «Морфология» содействует применению таких способов речевой деятельности, как номинация, предикация, распространение грамматической основы предложения. Номинация обеспечивает выбор предмета речи, его именованье, придание ему начальной формы. Это явление выражается, как правило, именем существительным, местоимением в именительном падеже. Предикация соотносит предмет речи с окружающей человека действительностью и реализуется частями речи, выполняющими функцию сказуемого, например, глагольными группами типа: стал смеяться, начал петь, будет сердиться, продолжает мчаться. Распространение грамматической основы предложения связано с раскрытием признаков предмета речи или признаков процесса, характерного для предмета речи. Это осуществляется подбором чаще всего имен прилагательных и подбором имен существительных в косвенных падежах, наречий.

На материале этого раздела учащимися усваиваются правописание безударных окончаний имен существительного, прилагательного и глагола.

Раздел «Синтаксис» важен для актуализации в речи типов предложений по структуре, по цели высказывания, по эмоциональной окраске, с учетом имеющихся осложнений, например, наличия однородных членов предложения. Используя предложения в речи, школьники учатся применению пунктуационных правил.

Овладевая языком через обогащение знаний о нем, приобретая умения употреблять все больше его единиц, учащиеся поднимаются на более высокий уровень собственной речевой практики. Они начинают понимать инструмент контакта с окружающими их людьми, задумываться по поводу его устройства. В то же время они интегрируются в быт своего народа, приобщаются к ценностям, созданным им, постепенно становясь полноправными членами социума.

РАЗДЕЛ 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Глава 1. Теория дидактических факторов

Факторный анализ используется чаще всего при статистической обработке данных. Его суть заключается в объяснении имеющегося явления с точки зрения влияния на него некоторого количества переменных. Это с одной стороны. С другой стороны, исследователи изучают сами переменные.

Термин «факторы» относится к межпредметным. Обозначаемое таким термином может иметь место в различных сферах социума. Одна из таких сфер – это образование, опирающееся, прежде всего, на педагогический процесс, состоящий из взаимодействия субъектов его осуществления.

В педагогическом аспекте факторы истолковываются как причина, предопределяющая течение, итоги обучения. Они оказывают воздействие на изменение обученности, относятся к продуктообразующим, обладают своей структурой.

По И. П. Подласому, основу факторов составляют продуктогенные причины, элементарные, далее нечленимые составляющие, обладающие изменчивостью, различной степенью проявления в педагогическом процессе. Эти факторы объединяются с другими факторами, образуя общий фактор. При дальнейшем объединении создаются комплексные факторы. На вершине иерархии находятся генеральные факторы, включающие в себя все продуктогенные причины определенной группы.

И. П. Подласый различает следующие генеральные факторы: учебный материал, организационно-педагогическое влияние, обучаемость учащихся, время.

Генеральный фактор «Учебный материал» содержит общие причины информационного происхождения. Генеральный фактор «Организационно-педагогическое влияние» объединяет группу продуктив-

ных причин, характеризующих деятельность учителей, качественные уровни организации учебного процесса, условия учебного и педагогического труда. Генеральный фактор «Обучаемость учащихся» – это способность (пригодность) школьников к учению и возможность достижения ими запроектированных результатов в установленное время. Генеральный фактор «Время» предполагает затраты времени непосредственно на уроке, затраты времени на самоподготовку (самообучение).

В. А. Сластенин характеризует факторы социализации и формирования личности.

По его мнению, факторы социализации создают условия, вызывающие у людей определенное поведение в жизненных обстоятельствах. Жизненные обстоятельства могут быть самыми разнообразными.

Ученый называет три группы факторов социализации: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы. Факторы первой группы проявляют себя по отношению к жизни людей всей планеты, одной какой-либо страны, факторы второй группы имеют место там, где проживает население города, села или носителей одной культуры, факторы третьей группы действуют на уровне семьи, групп учащихся, студентов.

Он описывает протекание социализации в микросоциуме, выделяя в качестве элементов этого процесса агентов, его средства, останавливается на констатации социализирующих преимуществ социальных групп.

Факторы формирования личности включают в себя факторы социализации, биологический фактор, фактор деятельности личности.

Как замечает В. А. Сластенин, в истории педагогической мысли наблюдается склонность к предпочтению отдельных факторов. Так, бихевиористы абсолютизируют влияние биологического фактора, утверждая, что природное в человеке обуславливает его поведение, развитие является предопределяющим профессиональное становление. Напротив, например, Дж. Локк ведущее значение отводит окружающей среде, воспитанию, обучению.

Отечественная педагогика не отрицает влияния биологического фактора, фактора окружающей среды на формирование личности. В то же время она признает роль деятельности самого человека. Причем эта деятельность должна заключаться в работе над собой, над собственным духовным ростом. Собственные усилия, энергия, воля углубляют, расширяют развитие личности. Индивидуальность личности может проявляться в коллективе. Коллектив способствует также росту творческого потенциала личности, идейно-нравственной ориентации, принятию гражданской позиции. Помимо этого в коллективе осуществляется эмоциональное развитие личности, усвоение обобщенного положительного опыта, социально значимых умений и навыков общественного поведения.

И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов в роли фактора развития видят содержание образования. Этот фактор в качественном аспекте представит как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, как уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате воспитательно-педагогической работы. Он имеет направленность на развитие природных, социальных, культурных начал личности учащихся.

Содержание образования обладает целями и задачами, выдвигаемыми обществом на определенном этапе его становления. Оно способно изменяться под влиянием требований жизни.

Содержание образования включает в себя ряд компонентов: коммуникативный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества, опыт отношений личности.

Когнитивный опыт личности аккумулирует систему знаний о мире, окружающем человека, о способах, средствах образования этого мира. Эти знания отражены в понятиях и терминах, в теориях, учениях, в методах познания, в фактах действительности.

Опыт практической деятельности составляют умения, навыки, которые могут быть общими для всех учебных предметов и специфическими. Система межпредметных и предметных умений, навыков

образует основу конкретных видов деятельности. К видам деятельности относятся: познавательная, трудовая, художественная, общественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная. Одни из них обеспечивают интеллектуальное развитие, другие направлены на приумножение материальных ценностей, на формирование эстетических чувств, гражданской ответственности, общения как человеческой ценности.

Опыт творческой деятельности проявляется в самостоятельном переносе знаний, умений в новую ситуацию, в видении новой проблемы, структуры объекта, его новой функции, в самостоятельном комбинировании известных способов деятельности, в нахождении новых способов решения проблемы. Осуществление такой деятельности уже предполагает создание системы действий, отвечающих ее сущности.

Опыт отношений личности включает в себя ценностные отношения, формирующие идеалы, мировоззрение личности.

Компоненты содержания воплощаются в государственном образовательном стандарте, в учебных планах, программах (типовых, рабочих, авторских), в учебниках.

Факторы успешности обучения педагогическим технологиям рассматривает М. М. Левина. Она устанавливает зависимость результатов овладения этими технологиями от усвоения учащимися их структурных компонентов. Вслед за В. Д. Шадриковым автор выделяет следующие компоненты: мотивы, цели деятельности, ее программу, информационную основу, принятие решений, подсистему деятельностно важных качеств личности. Эффективность реализации этих компонентов, по мнению М. М. Левиной, обусловлена, в свою очередь, интеллектуальными и профессиональными способностями педагога, его мастерством, осуществлением контроля над действиями, использованием средств наглядности, предпочтительностью технологии обучения. Помимо этого система педагогической деятельности будет успешной в случае удачного монтажа логических блоков

информации, включения эвристических процедур, задачных проблем. Кроме того, важны лексика, риторика, обратная связь с учащимися.

Следовательно, с общепедагогической точки зрения, успешность обучения обеспечивается причинами, лежащими вне обучающегося, и внутренними причинами.

В лингвометодической интерпретации факторы можно соотнести с:

- содержанием образовательных систем,
- планированием, проектированием, организацией учебного процесса по учебно-методическим материалам, выбранным педагогом, с контролем за осуществляемой деятельностью,
- усвоением понятий языковой системы, приобретением навыков правописания, с речевым развитием,
- языковым и речевым потенциалом учащихся к моменту окончания ими определенной ступени образования.

Влияние лингвометодических факторов сказывается на успешности речевой деятельности. Такая деятельность оценивается в условиях обучения с учетом требований учебных программ. Эти требования заключаются в том, чтобы учащиеся овладели речевыми умениями, культурой речи, речевым этикетом. Соблюдение программных требований в конечном результате должно вести к обеспечению эффективной коммуникации, к убеждению словом, к востребованности речевого произведения.

Вопросы и задания

1. Что Вы понимаете под языковой теорией?
2. Охарактеризуйте основные исторические вехи становления языковой теории.
3. Назовите направления овладения языком.
4. В чем может заключаться развитие речи учащихся при изучении разделов языковой системы?
5. Что означает термин «дидактический фактор»?

6. Какие дидактические факторы описаны в педагогической литературе?

7. Назовите факторы, влияющие на усвоение родного языка.

Список литературы

1. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина – М. : Издательский центр «Академия», 2001.

2. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1987.

3. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

4. Львов, М. Р. О родном языке в начальной школе / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1993. – № 8. – С. 5-8.

5. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999.

6. Подласый, И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. / И. П. Подласый – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения.

7. Сластенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001.

8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Начальная школа. – 2004. – № 9. – С. 4-12.

Глава 2. Теория языка

§1. Сущность языка

На становление определений языка во второй половине двадцатого столетия значительное влияние оказали идеи швейцарского ученого Ф. де Соссюра. Это сказалось в создании направления, основу которого составила характеристика языка через сопоставление с речью.

По Ф. де Соссюру, язык представляет собой грамматическую систему, существующую в сознании целой совокупности индивидов, но не находящуюся ни в одном из них в полном объеме, и систему знаков, соединяющих в себе смысл и акустический образ. По его мнению, язык может быть обособлен. Обособленный язык составляет предмет изучения.

В отечественной лингвистике признана выводимость, обобщенность, функциональность языка. Помимо этого язык рассматривается как средство человеческого общения, способом существования и проявления которого является речь. Однако единого определения языка нет.

Язык сравнивается с ингредиентом речи, придающим ей характер специфической деятельности человека, отличной от других видов его деятельности. Будучи ингредиентом речи, он может быть выделен из нее для специального исследования.

Кроме того, язык относится к важнейшему средству человеческого общения, объединяющему индивидов в разные группы, которые могут очень по-разному использовать общий язык в случае отбора и понимания слов, грамматических конструкций. Различное употребление языка ведет к приобретению особенностей. Они то и изучаются в речи.

Язык является не только средством человеческого общения, но и орудием формирования и выражения мысли. Это система знаковых единиц общения.

Признаки языка синтезированы в определении В. А. Звегинцева. Вот это определение: «Язык есть использующее знаковый принцип (не в абсолютном смысле) организованное образование, служащее для человеческого общения и выступающее одновременно в качестве орудия мышления. Это структурное образование находится в состоянии непрерывного развития (развитие является формой его существования), обусловленного потребностями указанных двух его функций...» [Звегинцев В. А., С. 75].

С точки зрения знаковой, язык предстает в виде ряда составляющих. Он имеет означаемую и означающую стороны («смысл и акустический образ»). Тем самым он двучленен. Однако такое понимание не совсем полное. На это, в частности, указывает известный французский семиолог Р. Барт. Согласно его взглядам, «во всякой семиологической системе имеются не два, а три различных элемента... Есть означающее, означаемое, и есть знак, который представляет собой результат ассоциации первых двух элементов» [Барт Р., С. 76]. Аналогичную мысль высказывает и другой французский лингвист Э. Бенвенист. Он утверждает, что означающее и означаемое являются двумя сторонами одного и того же понятия. Означающее – это звуковой перевод идеи, означаемое – это мыслительный эквивалент означающего. Такая совмещенная субстанциональность означающего и означаемого обеспечивает структурное единство знака.

С точки зрения имплицитной, язык выступает в формальном выражении.

§2. *Функции языка*

В языкознании слово «функция» употребляется в смысле «производимая работа», «назначение», «роль». Понятие, обозначаемое этим словом, теснейшим образом связано с системой целевых установок высказываний, под которыми следует понимать стремление говорящего к получению осознаваемого или неосознаваемого результата. Такие установки являются неотъемлемым элементом речевой ситуации.

Человек вступает с другими людьми в общение. Он делает сообщение или оказывает воздействие. Среди всех целевых установок выделяются признанные общечеловеческими универсалиями: создание собственного авторитета, совершение речевых поступков во благо другим людям, передача своего духовного «я» в будущее, формирование интеллектуальных союзников и др. Есть и специфические целевые установки, свойственные определенному кругу речей: сохранение социального статуса, выполнение условий финансового договора и т. п.

В соответствии с влиянием на отдельные стороны сознания наблюдаются целевые установки, преследующие провокацию эмоций, привлечение внимания, побуждение к действию, распространение знаний, формирование навыков.

Широкий спектр помыслов людей порождает множество функций языка. У различных авторов дается неодинаковый их перечень, степень детализации большая или меньшая. Но встречаются названия самых существенных функций.

Информационная функция заключается в передаче содержания о фактах, событиях, явлениях окружающего мира, о понимании адресатом сообщения этого. Передача содержания осуществляется через непосредственный контакт людей или в письменном тексте.

Знания, культура, облеченные в тексты, обеспечивают связь поколений, разум и мысль.

Коммуникативная функция реализуется в разговорах, дискуссиях, полемике. Эта функция создает общество как социум. Кроме того, она не исключает внутреннюю речь человека, общения с самим с собою, его самовыражения.

Эмотивная функция охватывает широкий диапазон речевого применения – от произвольных восклицаний «ой, ай» до шедевров лирической поэзии. Она реализуется в художественной литературе, ораторском искусстве, на праздничном веселье, на стадионе, в театре и т. д.

Функция формирования и выражения мыслей является непрерывно работающей функцией, так как мысль человека работает безостановочно с различной степенью напряжения. Это и воспоминания, и раздумья в минуты отдыха, и подготовка к устным высказываниям и т. п.

Функция воздействия на других людей представляет собой просьбу, приказ, повеление, побуждение, склонение, привлечение. Эта функция реализует волевой акт говорящего.

Регулятивная функция выполняет роль плана поведения, поступков индивидов.

Когнитивная (познавательная) функция состоит в том, что язык выступает в качестве хранителя знания, выработанного обществом. Его усвоение приводит человека к усвоению физических, материальных, духовных ценностей, происходит приобщение людей к творческому потенциалу народностей мира, постижение богатства человеческого разума.

Местом проявления функций языка служит речь, обеспечивающая жизнь общества и каждого человека и организующая труд, единение народа, связь поколений.

Для исполнения функций, закрепленных за языком, исторически складываются и оформляются отдельные его разновидности. Каждая из них характеризуется особыми лексико-фразеологическими, частично синтаксическими средствами, используемыми исключительно или преимущественно в данной разновидности языка. Эти разновидности называются функциональными стилями.

Функциональные стили языка основываются на целях высказывания, которые указывают на его назначение, предопределяющее выбор нужных средств.

§3. Свойства языка

Речь людей представляет собой совокупность двух начал, индивидуального и общественного. Индивидуальное начало заключается в том, что речь имеет психофизиологическую природу, она всегда обращена к кому-то, направлена адресату. Социальное начало речи состоит в ее коллективном характере, так как при этом участвует, как правило, более двух человек. Поэтому такая сущность проявляется в общественном феномене языка.

Индивидуальное и общественное начала речи являются следствием такого свойства языка, как вариативность. Характеристикой этого свойства служит инвариантно/вариантное отношение.

Инвариантом в языке выступает абстрактная сущность, отображающая то общее, что на данном временном срезе представляет какую-либо группу или класс предметов.

В окружающем нас мире материально выраженные инварианты не существуют. Существуют общие признаки предметов, входящих в одну группу. На основании таких признаков происходит классификация, группировка этих предметов.

Конкретные предметы, составляющие их группу, класс, по отношению к которым может быть выведен инвариант, являются вариантами. Варианты по отношению к инварианту несут в себе черты общего и отдельного, специфичного только для данного предмета.

Варианты одной группы, одного класса выражают одну и ту же сущность, но обладают отдельным существованием, относительно самостоятельным взаимодействием с окружающей средой. Некоторые из них приобретают признаки, позволяющие им оторваться от группы, класса, в который они входят, и образовать новую сущность.

Свойство вариативности языка тесно связано с парадигматическим и синтагматическим свойствами.

Основу парадигматического свойства составляет отношение, возникающее между инвариантом и вариантами по вертикали. Такое отношение аккумулирует в себе понятие «оппозиция». Это понятие предполагает наличие разновидностей одного и того же основания.

Например, на синтаксическом уровне при установлении парадигмы высказывания приходится учитывать: схему (модель), по которой оно образовано, лексический состав слов, их синтаксические функции, порядок расположения слов, введение или опущение служебных слов.

Так, модель предложения *«подл. + сост. имен. сказ. + согл. опред. + прям. доп.»* может быть представлена рядом высказываний: *Он является директором крупного завода; Сестра будет инженером машиностроительного предприятия; Приятель стал студентом юридического вуза.*

Синтагматическое свойство языка базируется на отношении линейности его единиц, употребленных в речи. Проявлением этого отношения является синтаксическая связь, которая называется согласованием или управлением, примыканием форм слов, сочинением или подчинением частей сложного предложения.

Значительное влияние на кристаллизацию взаимосвязанных форм слов, частей сложного предложения оказывают завершенность смысла, интонация. Это хорошо иллюстрирует широко используемый пример игры слов *казнить, нельзя, помиловать*.

§4. Структурно-системный характер языка

С точки зрения структурно-системной, в языке лингвисты выделяют уровни, а на каждом уровне – единицы.

Под структурой следует понимать единство разнородных элементов в пределах целого. Такое единство составляют единицы, выделяемые в зависимости от функций, выполняемых ими. Звук выполняет смыслоразличительную функцию, морфема – функцию носителя значения, слово – функцию называния предметов, предложение – функцию общения. Отсюда они образуют такие уровни языка, как фонетический, морфологический, лексический, синтаксический.

Возможна и другая дифференциация уровней в языке, по которой единицы языка распределены следующим образом:

1 этаж: 1. Предложение.

2 этаж: 2. Словосочетание.

3. Слово.

4. Морфема.

3 этаж: 5. Слог.

6. Фонема.

7. Дифференциальный признак.

Из такой иерархии не ясно, какие из единиц языка составляют тот или иной уровень. Помимо этого их количество увеличивается за счет присоединения словосочетания, слога, дифференциальных признаков.

Языковая структура приобретает и такой вид: дифференциальные признаки фонем, фонемы, морфемы, лексемы, элементарные синтаксические конструкции и словосочетания, монопредикативные предложения, полипредикативные предложения, гипотетические сверхпредложения.

В 70-е годы прошедшего столетия внимание лингвистов привлекает семантический уровень языка. Интерес к семантике объясняется поиском истины, не зависящей от ее носителя. Этот поиск приводит к заимствованию логического термина «пропозиция». В пропозиции замечают семантический инвариант, который остается неизменным при изменении коммуникативной задачи и может поэтому входить не только в утверждение, но и вопрос, просьбу, предположение, обожаение, пожелание и т. п.

Термин «пропозиция» начинает служить основой для расчленения семантического ядра высказывания на денотативное (предметное) и сигнификативное (смысловое) значения. В связи с таким различением объектом лингвистических исследований становятся явления номинации и предикации, формализации семантики.

В условиях обучения предметом усвоения служат единицы уровней языка, реализуемые звуковым, словарным, грамматическим строем речи. Охарактеризуем воспроизводимый состав интересующего нас явления. Возьмем за отправную точку минимальную единицу языка и будем переходить к более крупным единицам. Кроме того, в рассуждении последуем от внутреннего плана высказывания к его внешнему плану.

Единицы семантического уровня языковой системы не имеют общепринятого истолкования. Их характеристика чаще всего неоднозначная, включающая различные термины.

Так, Н. Д. Арутюнова различает денотаты и сигнификаты. Денотаты замещают в речи предметы действительности. Сигнификаты составляют смысловую сторону речи. Языковым выражением денотата служит форма слова, занимающая в предложении позицию подлежа-

щего, языковым выражением сигнификата является форма слова, выполняющая в предложении функцию сказуемого.

Согласно точке зрения А. Е. Супруна, семантический уровень языка составляют семемы, обладающие обобщенным вещественным значением. Такое значение не сводится ни к грамматическому, ни к лексическому значению. Грамматическое значение – это значение, соотносящееся с грамматическими понятиями, лексическое – это значение, закрепленное за тем или иным словом в толковых словарях.

Л. М. Лосева, например, к значениям, реализуемым семемами, относит значение предметности, процессуальности, времени, места, причины, цели, условия.

Единицы, к характеристике которых перейдем далее, определяются в научной, учебной литературе устойчивее.

Некоторое множество звуков речи, близких друг другу в артикуляционно-акустическом отношении, может восприниматься говорящими как тождество, существующее в сознании носителей языка в виде эталона звуков. Такая абстракция называется фонемами. Фонемы представляют собой комплексы звуков, различаемые в обычной речи.

Отнесенность звуков к одной какой-либо фонеме зависит от их позиционного поведения. Позиционно чередующиеся звуки образуют ряд, во главе которого и выступает фонема.

Фонемы выполняют важное назначение. Они различают разные морфемы, слова. Слова *дом*, *том*, *сом*, *ком*, *лом* отличаются начальными звуками. Эти звуки относятся не к одним и тем же фонемам.

Формальной выраженностью обладают и морфемы. Кроме того, они имеют значение. Наличие значения сближает их со словом, предложением. Но свое значение они реализуют лишь в слове, занимая в нем фиксированное место.

Среди морфем противопоставлены корни и аффиксы.

Корни являются центральным и обязательным элементом морфемной структуры слова, аккумулируют в себе вещественное значе-

ние, то есть имя предмета окружающей действительности. Они многочисленны, их перечень открыт для пополнения.

В тексте корневые морфемы встречаются реже, чем аффиксальные. Они не закреплены за словами определенной части речи.

Аффиксы относятся к периферийным факультативным элементам слова, не имеющим номинативной семантики. Их количество меньше, а список для пополнения закрыт.

В тексте аффиксы встречаются чаще. Они характеризуют слова определенных частей речи.

В конкретных словах морфемы представляют их разновидности, называемые морфами.

Единство значения и формы свойственно и слову. Слово может быть ударным или может иметь одно основное ударение. Оно принадлежит к определенной части речи. В отличие от словосочетания обладает непроницаемостью. В речи слово выступает как форма слова.

Перейдем к характеристике единиц языка синтаксического его уровня.

Помимо термина «слово» имеет место термин «синтаксема». Эта единица воплощает в себе следующие признаки: категориально-семантическое значение, соответствующую ему морфологическую форму, способность синтаксически реализовываться в определенных позициях.

Синтаксема «реализует одну из своих возможностей в данной модели, выступая в качестве либо одного из двух организаторов предложения – предизируемого или предизирующего компонентов, либо в качестве распространителя» [Золотова Г. А., С. 54].

Синтаксемы, выполняющие функцию организаторов предложения, составляют его грамматическую основу.

Грамматическая основа предложения обладает следующими свойствами. Она реализует структурную схему, представляющую собой некоторую абстракцию от неограниченного множества конкретных предложений, используемую для построения их нераспростра-

ненного вида. Среди таких форм одна форма называющая, она выражает субъект и ее основная функция – наименование, другая форма выражает предикативный признак.

Языковая принадлежность этой единицы состоит в том, что она имеет какую-либо структурную схему предложения, не распространяемую или распространяемую в речи. Кроме того, она обладает функцией наименования, предикативным признаком.

Синтаксемы, одна из которых выступает как организатор предложения, а другая является распространителем ее, составляют словосочетание. К тому же возможно соединение синтаксем распространителей.

Языковая принадлежность словосочетания обозначилась в трудах В. В. Виноградова, В. А. Белошапковой.

В. В. Виноградов относит словосочетание к языку вследствие того, что оно обладает той же функцией, что и слово. По его мнению, словосочетание является сложным именованием и имеет систему форм. К тому же языковую сущность придают словосочетанию: «1) вид синтаксической связи, на основе которой образуется словосочетание, и ее средства; 2) характеристики компонентов словосочетания, обязательные для соединения этих компонентов на основе данного вида связи; 3) порядок слов, сопровождающий синтаксическую связь» [Белошапкива В. А., С. 70].

Другим представителем синтаксического уровня является предложение. Его языковая сущность, как и словосочетания, выражена в трудах В. В. Виноградова, который считал, что это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (то есть неделимая далее на речевые единицы с теми же структурными основными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. В то же время он признавал существование категории, позволяющей другое уровневое рассмотрение. Такой категорией стала предикативность.

В «Русской грамматике» (главный редактор Н. Ю. Шведова) предложение выступает как противопоставление высказыванию. Предложение имеет некоторый отвлеченный образец, иерархически связанные друг с другом языковые значения, свои правила распространения, возможность такого размещения частей, которая позволяет актуализировать информационный центр высказывания.

По мнению авторов «Русской грамматики», не каждое высказывание может быть предложением. Например, не являются предложением грамматически не законченные, не завершенные или прерванные в своем строении сообщающие единицы, конструкции междометного типа: «Камфару? – Да, да, да. – По шприцу? – Нет, сразу по три грамма. И чаще». Эти высказывания, как считают указанные авторы, не опираются на грамматический образец, хотя высказывание «Камфару?» можно восполнить до инфинитивного предложения «Вводить камфару по шприцу».

В лингвистической литературе существует мнение о недопустимости совмещения в одном разноуровневых признаков. Например, И. Ф. Вардуль называет уровень, образуемый формальным членением, и все величины этого уровня потенциально-синтаксическими, а соответствующий раздел грамматики – потенциальным синтаксисом. Уровень, образуемый актуальным членением, и все величины этого уровня он называет актуально-синтаксическим, а соответствующий раздел грамматики – актуальным синтаксисом. Потенциально-синтаксическая единица совпадает с тем, что именуется предложением, а актуально-синтаксические величины именуется сообщением.

Предложение как единица речи – языка представляет собой ту единицу, «которая совмещает в себе диалектику единичного и абстрактного, другими словами, имеет такую структуру, где форма и смысл... определяются не только типом предикации, но и всей совокупностью коммуникативных (контекстных) условий. Категория предложения есть лишь продукт экстраполяции всех конкретных высказываний и является, поэтому, результатом лингвистической ана-

литической деятельности, в то время как высказывание лежит в основе любой модели и является реальным объектом не только в самом процессе коммуникации, но и в процессе любого описания механизма вербальной коммуникации» [Колшанский Г. В., С. 61].

Возможность совмещения, взаимодействия речевого и языкового подтверждается в трудах И. И. Мещанинова, М. М. Бахтина, Э. Бенвениста, Ю. В. Ванникова, Е. В. Падучевой, Б. Н. Головина. Часто это находит отражение в терминах «высказывание-предложение», «предложение-высказывание».

По мнению И. И. Мещанинова, отдельное высказывание приобретает синтаксическое строение предложения.

Как считает М. М. Бахтин, предложение представляет собой гибрид единицы языка и единицы речевого общения. В то же время с предложением мы покидаем область языка как системы и вступаем в мир языка как средства общения, выражением которого является речь. В этом случае предложение есть сама жизнь языка в действии.

Языковая принадлежность обусловлена категорией предикативности, структурной схемой, совпадающей с отвлеченным образцом построения высказывания, правилами распространения грамматической основы.

Сложное предложение включает в себя соединение предикативных единиц посредством союзов, союзных слов, посредством соединительной паузы, устанавливающих сочинительную, подчинительную, бессоюзную связи.

Истолкование сложного предложения эволюционировало.

Для Ф. И. Буслаева классифицирующим началом выступил характер соединения частей в целое. Он различал неравноправные и равноправные части. Соединение неравноправных частей назвал подчинением, соединение равноправных частей – сочинением.

Для сочинительного соединения Ф. И. Буслаев выделил союзы, означающие разделение и противоположение, для подчинения – местоимения и наречия в явном подразумеваемом соответствии с указа-

тельными, и союзы условные, предположительные, желательные, уступительные, вопросительные.

Напротив, А. М. Пешковский учитывает количественную сторону.

Он принимает во внимание количество сказуемых. Отсюда следует, что сложным предложением называется словосочетание, имеющее в своем составе два или несколько словосочетаний, указывающих своим формальным составом на опущенные сказуемые, словосочетание, состоящее из одних сказуемых.

По М. Н. Петерсону, в синтаксисе сложного предложения нет места сочинению, подчинению. Одновременно он отказывается и от количественного критерия. Взамен предлагает учет средств связи: союзов, их отсутствия, относительных слов.

В последующих трудах при определении сложного предложения, при классификации этих предложений освещается и количественная их сторона, фокусируемая не на категории сказуемости, а на категории «грамматическая основа предложения», и сочинение, подчинение.

«Сложное предложение, – пишет В. А. Белошапкова, – имеет следующие грамматические свойства: оно содержит части, которые в конструктивном аспекте подобны простым предложениям, и является таким же их объединением, которое, во-первых, имеет свое собственное строение..., во-вторых, имеет значение, не сводимое к сумме значений частей, обладает смысловой целостностью и, таким образом, составляет структурное и семантическое единство» [Белошапкова В. А., С. 153].

Признаки языковой принадлежности, помимо общих, обогащаются. Обогащение осуществляется за счет видов связи между предикативными единицами, средств их выражения.

§5. Единицы языка – речи

Проявление языковой системы в речи приводит к тому, что мы сталкиваемся уже с единицами иной принадлежности. В результате этого наши представления дополняются уже другими характеристиками.

Прежде всего, имеет место конкретный звук. Он не может быть копией самому себе в другом произношении одного и того же человека. Звук речи не подвергается повтору. В этом его уникальность.

Реализацию в речи морфемы называют морфом. Морфы тождественной отнесенности составляют ряд, обладающий семантической, формальной близостью (рука, ручной, денек, денечек).

Обращаясь к высказыванию, мы покидаем уровень слова. Перед нами предстают его формы как разновидности, различающиеся между собой лишь грамматическими признаками. Такие разновидности выступают в качестве зависимых, вторичных форм по отношению к основной форме. Например, для имени существительного основной будет форма именительного падежа, а формы других падежей не являются таковыми.

Форма слова входит в группу, в класс форм слов по отношению к которым может быть выведен инвариант, являющийся абстрактной сущностью, отражающей то общее, что характеризует эту группу, этот класс. Она получает свое оформление в результате грамматического давления более высокой единицы на более низкую. Форма слова выступает либо в качестве одного из двух организаторов предложения, либо в качестве распространителя.

Вариантное проявление, вступление в соединение с другими формами, синтаксическая роль определяют речевую принадлежность формы слова.

В соответствии с учением о синтаксисе, изложенном в «Русской грамматике» (главный редактор Н. Ю. Шведова), грамматическая основа предложения обладает следующими свойствами. Она реализует структурную схему, представляющую собой некоторую абстракцию от неограниченного множества конкретных предложений, используемую для построения их нераспространенного вида. Среди таких форм одна форма называющая, она выражает субъект и ее основная функция – наименование, другая форма выражает предикативный признак.

О речевой принадлежности грамматической основы предложения свидетельствует вариантное проявление форм, составляющих ее, выражение равноправных синтаксических отношений.

Словосочетание (синтагму) образует также соединение форм слов. Но это соединение использует неравноправные синтаксические отношения, предлоги, флексии для установления смысловой связи.

История учения о словосочетании показывает, что ему приписывалась первоначально речевая принадлежность, которая усматривалась в сочетаемости форм слов, в смысловом единстве этих форм, в их неравноправности. Причем в единстве внешневнутреннем, физико-психическом.

Определение предикативной единицы возможно в результате осмысления трудов основоположников русского синтаксиса, в частности, «Русского синтаксиса в научном освещении» А. М. Пешковского.

Предикативная единица представляет собой распространенную (нераспространенную) грамматическую основу предложения, не обладающую интонационным завершением, имеющую соединительную паузу, заполняемую на письме союзом, союзным словом или оставляемую без формального выражения. Предикативная единица совпадает с простым предложением или является составной частью сложного предложения. Признаки ее речевой принадлежности те же, что у предложения.

В письменной речи предложение обладает ситуативной привязанностью, смыслом, реализацией семантических единиц, формальной организацией, предполагающей употребление форм грамматической основы, установление словосочетаний, способность соединяться с другими предложениями. Отделяющими предложение являются пунктуационные знаки препинания.

Предложение – это единица речи – языка, имеющая смысловое, пунктуационное завершение и употребление форм слов, результатизирующееся в образовании грамматической основы и словосочетаний или только грамматической основы.

Речевая принадлежность предложения обозначилась в его истолкованиях с логической, с формальной, с коммуникативной точек зрения.

С логической точки зрения оно является суждением, выраженным словами.

С формальной точки зрения предложением может быть всякое законченное словосочетание.

Кроме того, им становится соединение слов, обладающее сказуемостью. Под сказуемостью А. М. Пешковский понимает собственно глаголы, сочетания глагола-связки с целым рядом слов, несколько бесформенных слов, стоящих по значению в связи с глаголами («есть», «нет», «На!»), именительные падежи существительных в бытийном, указательном и назывном значениях, инфинитивы.

Представители формальной точки зрения в качестве основного признака предложения называют интонацию.

Интонация может служить средством превращения слова и словосочетания в предложение. Она является формой выражения более или менее замкнутой единицы речи. Но она сама по себе не выражает законченной, логически построенной мысли вне словесного содержания.

В интонации функцию организации предложения выполняют ударение и мелодика.

С коммуникативной точки зрения предложение именуется собственно предложением, высказыванием.

Как высказывание предложение имеет определенную устроенность. Во-первых, предложение, становясь высказыванием, квалифицируется как отдельная коммуникативная единица в устной речи определенными интонационными сигналами (получает интонацию завершения), а в письменной речи отделяющимися знаками. Во-вторых, в нем организуется актуальное членение – смысловое членение предложения, существенное для данного контекста или ситуации.

Высказывание – это любой линейный отрезок времени, выполняющий коммуникативную функцию и в этой обстановке достаточный для сообщения о чем-то. Высказывание не существует без интонации, которая соответствует данной конкретной задаче сообщения без конкретной цели этого сообщения.

Собственно предложение характеризуется наличием смысла и ситуативной привязанности.

Признаками, общими для высказываний, являются: организация формами слов, одной или несколькими, грамматически между собой связанными; интонация сообщения (повествование, побуждение, вопрос); способность соединяться с другими высказываниями в составе текста.

Речевая принадлежность предложения обусловлена ситуативной, смысловой привязанностью, целенаправленностью, реализацией семантических единиц в конкретном лексическом материале, интонацией, формальной организацией, способностью соединяться с другими предложениями.

Признаки речевой принадлежности у сложного предложения те же, что у простого.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте определение языка, подобрав родовое слово (слова), видовые признаки этого явления.
2. Назовите отличие языка от речи.
3. Какую роль выполняет язык в общении людей?
4. В чем проявляется вариативность языка, его парадигматический, синтагматический характер?
5. Охарактеризуйте единицы языка.
6. В чем особенности структуризации единиц речи?

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М., 1976.

2. Барт, Р. Избранные труды. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1989.
3. Белошапкина, В. А. Современный русский язык. Синтаксис / В. А. Белошапкина. – М., 1977.
4. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М., 1974.
5. Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – М., 1976.
6. Золотова, Г. А. Синтаксическое основание коммуникативной лингвистики / Г. А. Золотова // Вопросы языкознания. – 1988. – № 4. – С. 52-58.
7. Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М., 1984.
8. Лосева, Л. М. Структурно-семантическая организация текста / Л. М. Лосева. – Одесса, 1973.
9. Соссюр, де Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., 1998.
10. Супрун, А. Е. Методы изучения лексики / А. Е. Супрун. – Минск, 1975.

Глава 3. Факторы языкового образования и речевого развития

§1. Содержание языкового образования. Становление, структура, детерминизация содержания языкового образования

С исторической точки зрения содержание языкового образования имело истолкование, претерпевшее эволюцию.

Первоначально, на рубеже XVIII-XIX вв., его усвоение связывалось с необходимостью определения круга знаний для этого. К. Д. Ушинский и его последователи выступили не за механическое их запоминание, а за применение языковых знаний в речевой практике на основе действий, осознаваемых учащимися. Такое понимание роли знаний в образовании придало им главенствующее значение, что свело понимание задач образования к необходимости подготовки школьни-

ков к выполнению трудовой деятельности, а устремленность к всестороннему развитию личности осталась в тени.

Во второй половине двадцатого столетия содержание языкового образования включает в себя адаптированные знания из разделов соответствующей теории, умения, необходимые для осуществления действий, обеспечивающих владение языковым материалом. Причем усилена практико-ориентированная направленность этой теории. Это проявляется в нахождении вектора ее применения, которым становится процесс выполнения способов речевой деятельности. Например, говорится о том, что первоклассники должны уметь списывать или записывать под диктовку небольшие тексты, отвечать на вопросы учителя, составлять предложения по картине, на заданную тему. При этом выражать мысли грамотно, в пределах изучаемых орфограмм, пунктограмм. Кроме того, подчеркивается значение русского языка для формирования у школьников научного мировоззрения, нравственных качеств, положительных эмоций.

По сути, содержание языкового образования становится средством и фактором, содействующим учителю в приобщении учащихся к социальному опыту, к культуре русского народа, к речевому общению, к миру духовных и материальных ценностей. Овладевая этим содержанием, учащиеся приобретают способы коммуникативного взаимодействия, постепенно продвигаясь в своих возможностях словесного влияния на окружающих людей, адаптируясь в обществе.

С точки зрения структурной в содержании языкового образования можно вычленить следующие компоненты: знаниевый, деятельностный, социальный, культурологический.

Знаниевый компонент состоит из сведений по фонетике и графике: о звуках и буквах, о гласных и согласных, об алфавите, о слоге и переносе по слогам, об ударении, ударных и безударных гласных, звонких и глухих, непроизносимых и двойных согласных, школьники узнают основные правила графики (обозначение мягкости согласных, своеобразие сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, щу, употребление раздели-

тельного ь, ь знаков, двойных согласных, особенности йотированных гласных букв). Из морфемики учащиеся усваивают элементарные понятия о значащих частях слова: корне, приставке, суффиксе, окончании (имеются в виду простые по составу слова). Они получают важнейшие данные о таких частях речи, как имя существительное, прилагательное, глагол, об их значениях и способах изменения. Из курса синтаксиса у учащихся будет информация о связях слов, о предложении и его основных видах, о главных и второстепенных членах предложения, об однородных членах предложения. Школьники практически овладевают лексикой русского языка: они выясняют значения слов, их многозначность, упражняются в точном употреблении слов.

По словам Г. А. Цукерман, главной особенностью научного знания является системный характер изучаемых понятий. Это ставит школьников в ситуацию понимания того, что знаю и что еще предстоит узнать. Работая над существительными, они начинают догадываться о существовании «несуществительных». Такое состояние вызывает потребность завершить цепь сведений недостающим звеном.

По мнению автора, выбор исходных понятий – это важнейшее условие открытости понятийной системы до детального знакомства с ней. В начало обучения должны быть положены предельно общие понятия, ядерные, центральные для данной системы, те, из которых система может быть выведена.

Деятельностный компонент нацеливает учащихся на приобретение умений, навыков в области слушания, чтения, говорения, письма.

Умения, навыки в области слушания, говорения дети приобретают в дошкольное время своего развития. А в младшем школьном возрасте приобретенное ими совершенствуется при восприятии заданий, вопросов учителя, в процессе ответов на требования педагога, в межличностном общении.

Слушание как вид речевой деятельности включает в себя способы своего осуществления, заключающиеся в переводе звукового кода

речи на код внутренней речи, составляющий план ее содержания. Следовательно, в отражении содержания звучащей речи в сознании тех, кто ее принимает, суть этого процесса. Отсюда необходимость работы по созданию условий, помогающих эффективному усвоению информации, поступающей по каналам анализаторов устного высказывания. Основной предпосылкой понимания речи учащихся выступает знание значений слов учащимися. Кроме того, учитель опирается на жизненный опыт подопечных, учитывает их развитие. Он сопровождает свою речь разъяснениями, показом иллюстративного материала, применяет средства наглядности.

Понимание звучащей речи обеспечивается также диалогом между ними и преподавателем. В начальной школе на уроках русского языка монолог занимает в речевом взаимодействии незначительное место. Лишь по мере взросления его доля увеличивается. Поддержание естественной коммуникативной среды через активность ее участников является условием совершенствования слушания.

Базу для усвоения обращенной речи создают способность детей к удержанию в памяти воспринимаемых сведений, их сохранение, ответная рефлексия. К тому же значительное влияние на проникновение в сущность говоримого оказывает владение умениями соотносить то, что слышишь, с тем, что уже знаешь; сравнивать, сопоставлять. Овладению слушанием благоприятствует постоянное обращение к школьникам, привлечение их внимания, наконец, учебное воздействие на органы осязания.

Следовательно, работа над слушанием предполагает овладение следующими способами этого вида речевой деятельности: пониманием лексических значений слов, соотнесением воспринимаемой информации с информацией, имеющейся в жизненном опыте, выделением важных сведений, преобразованием информационных данных в данные обобщенного характера, сосредоточением внимания, готовностью к обратному высказыванию.

Говорение как вид речевой деятельности выступает в роли процесса, обратного слушанию. При говорении происходит перевод кода внутренней речи на код звучащей речи. Речь приобретает план выражения.

Выражение высказывания сопряжено с учетом того, кому оно адресовано, в какой речевой ситуации будет иметь место. Это сказывается на выборе слов, эмоционально-экспрессивной окраске их значений. Кроме того, говорящий в зависимости от речевой ситуации допускает по отношению к собеседникам отдельные реплики или развертывает мысли, связывая предложения между собой.

В школе выбор содержания высказываний, их видов, типов задается учителем. Учитель вызывает речевые действия. Он стремится к тому, чтобы дети участвовали в диалоге, делали сообщения, строили повествование, использовали элементы описания, рассуждали. Он учит соблюдать орфоэпические нормы, вежливое обращение к адресатам речи.

Умения, навыки в области чтения, письма приобретаются детьми в условиях школьного обучения.

Чтение как вид речевой деятельности обусловлено раскодированием буквенно оформленного высказывания, что требует знания графического обозначения звуков. На сообщение таких знаний направлены, прежде всего, усилия обучающихся. Параллельно с этим появляется необходимость формирования техники перевода написания слов в произносимые слова.

К началу систематического изучения языковой теории учащиеся уже овладевают слоговым правильным чтением. Поэтому приоритетным становится чтение материалов учебников. В частности, школьники должны понимать грамматические определения (орфографические правила). Кроме того, они разбирают то, что им предстоит выполнить на уроке.

Часто объектом восприятия на уроке языковой теории выступают тексты. По синтаксису тексты относятся к адаптированным, пред-

ставляя такую их разновидность, как учебные тексты. Их осмысление начинается с усвоения содержания, дальнейшее продвижение приходится на вычленение фактов языкового присутствия: учащиеся отмечают цель предложения, находят подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения, констатируют части речи и т. п.

Тем самым овладение чтением характеризуется наличием следующих способов деятельности: осмыслением формулировок языковых определений (орфографических правил), осознанием требований учебника, восприятием учебного текста.

Назначение письма как вида речевой деятельности заключается в буквенном оформлении выражаемых мыслей. Это требует также овладения его техникой на основе знания буквенного шрифта.

В процессе изучения языковой теории школьники совершенствуют каллиграфические умения. Они учатся списывать и записывать под диктовку слова, тексты. Помимо этого пересказывают и создают собственные тексты. Причем их произведения, небольшие по объему, на темы, вызывающие интерес.

Традиционно способы видов речевой деятельности формировались в педагогическом взаимодействии учителя и учащихся. Успешность их осуществления на протяжении десятилетий связывалась с усвоением знаниевого компонента. Именно этому компоненту отводилась роль придания действиям, осуществляемым детьми, осознаваемого характера.

Заметим, теоретическая часть содержания языкового образования обеспечивает подготовку к речевой деятельности на уровнях слова, предложения, текста. Причем сведения этих уровней представлены в школьном обучении не в равной степени. Понятийно доминирует уровень предложения, ему уступает уровень слова, в зачаточном состоянии находится уровень текста.

Отдельные, актуальные для речевой практики способы речевой деятельности пока не подкреплены должной теоретической базой.

Так, овладение правильным произношением слов, речевым этикетом, знаниями о тексте идет в основном через представления об этом.

Социальный компонент в содержании языкового образования рубрикативно не выделялся, заголовками не обозначался, хотя в учебниках по русскому языку присутствовал. Он имеет явно не выраженный характер, ориентированный на подсознательное воздействие. Основным носителем этого компонента выступают тексты.

По содержанию тексты учебников можно распределить по группам, присвоив имя, соответствующее одной из сторон общества. Например, имеют место тексты о родине, государстве, школе, заведениях различного рода. Тем самым учащиеся узнают об устройстве жизнедеятельности страны. Они начинают задумываться о назначении ее учреждений. Однако стоит сказать о том, что резервы включения подрастающего поколения в социальные отношения не исчерпаны: эти резервы находятся как в усилении информации о гражданской позиции, ответственности, так и в разработке процессуальной стороны реализации рассматриваемого компонента.

Культурологический компонент в содержании языкового образования занимает традиционно информационную нишу. Преобладающую ее часть составляют сведения, расширяющие знания детей о природе, животном мире. Школьники знакомятся с нормами поведения, отношения к окружающим людям, приобщаются к литературным произведениям, к памятникам архитектуры. Предметом осознания являются также изобразительные возможности русского языка.

Важнейшей дидактической единицей этого компонента выступает текст. Через его содержание усваиваются качества личности: эрудиция, нравственность, ценностный потенциал. Нельзя забывать и о том, что языковое выражение этого содержания оказывает немалое значение. Через восприятие языка идет его усвоение. И по тому, какие его средства употребляются в общении, проявляются качества культурного человека: правильность, выразительность, точность речи, вежливость. К тому же язык выступает средством создания худо-

жественных произведений, передачи богатств духовного мира, индивидуальной представленности его картин. В такой функции язык позволяет быть не только потребителем созданной цивилизации, но и творцом ее кирпичиков.

Таким образом, содержание языкового образования представляет собой исторически развивающуюся систему, компонентами которой являются понятия, способы видов речевой деятельности, познавательные, социальные, культурологические сведения, воплощающие в себе знания о мире, жизненный опыт, материальные и духовные ценности, литературные нормы русского языка, речевого этикета, языковые средства эмоционально-образной выразительности.

Со времени зарождения методики русского языка направленность его изучения понималась в развитии речи учащихся. Такая ориентация десятилетиями обогащалась методическими рекомендациями. Относительный пик ее достижений пришелся на 80-е годы прошедшего столетия.

Направленность изучения языковой теории на более совершенное применение средств языка в речи, на поступательное ее развитие связывается с развитием мышления, с формированием школьника как личности, с воспитанием гражданских качеств, развитием познавательных интересов, активности, самостоятельности, трудолюбия, ответственности за выполненную работу, способности преодолевать трудности.

В трудах М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. С. Рождественского, М. Л. Закожурниковой и других методистов достижение поставленной цели конкретизировалось дидактическими задачами, среди которых можно установить задачи, ориентирующие на формирование языковой, деятельностной, личностной компетентности.

Например, Н. С. Рождественский отмечал необходимость подготовки младших школьников к продолжению учения в среднем звене, к систематическому изучению курса грамматики. По его мнению,

начальные сведения должны помогать выработке осмысленного отношения к основным элементам языка.

Ученый придавал особое значение формированию грамматических умений: умениям разбирать звуки, определять морфемный состав слова, устанавливать связи между словами, строить предложения некоторых видов по цели высказывания, простые и сложные (элементарного типа) предложения. Помимо этого подчеркивал роль грамматики для усвоения орфографических, пунктуационных навыков. К тому же видел ее назначение в содействии развитию познавательных способностей, умений анализировать, обобщать, группировать, систематизировать языковой материал, объяснять, доказывать.

Т. Г. Рамзаева ведущее условие успешного развития школьника как личности соотносит с формированием системы научных взглядов на мир: на природу, общество, человека – то есть с формированием научного мировоззрения.

Такая работа предполагает раскрытие сущности языка как общественного явления в его коммуникативной функции, показ единства языка и мышления, формирование представлений об отражательном характере мышления, языка по отношению к окружающей нас действительности.

Раскрытие коммуникативной функции языка, по Т. Г. Рамзаевой, возможно в процессе осознания учащимися роли его единиц: фонемы, морфемы, слова, словосочетания, предложения, взаимоотношений между ними. Положительное влияние оказывает также коллективный поиск ответа на вопрос: какую роль выполняет речь в жизни каждого человека и общества в целом? Благоприятно сказывается и понимание происхождения слов в языке.

Другая задача уроков русского языка заключается в развитии умений наблюдать и точно передавать свои мысли в устной и письменной форме. Т. Г. Рамзаева подчеркивает, что изучение языка идет не путем механического запоминания определений, а через целенаправленный анализ и синтез языкового материала. Это происходит в

процессе установления существенных признаков изучаемых лексических, словообразовательных, грамматических понятий, в процессе сопоставления познавательных факторов, творческого применения теоретических знаний на практике, разнообразной речевой деятельности.

Следовательно, в последние десятилетия прошедшего столетия методисты сводят цели, задачи изучения языковой теории к формированию языковой личности, обладающей языковыми знаниями, умениями, способностью применять на практике эти знания, орфографическими, пунктуационными навыками, культурой речи, наблюдательностью, познавательной активностью, самостоятельностью, научным мировоззрением, готовностью к речевой деятельности, к творческому ее осуществлению.

Законодательное оформление идеи построения новой образовательной модели получают в начале двадцать первого столетия. Они находят закрепление в Государственном стандарте общего образования. В этом документе закрепляется личностно ориентированная, развивающая модель обучения вообще, русскому языку в частности.

§2. Современное состояние содержания языкового образования

Содержание языкового образования представляет собой динамически развивающуюся информационную систему. Исторически складывается так, что элементами этой системы становятся цели, задачи, учебные темы, требования к знаниям, умениям, навыкам школьников в области языковой теории. Эти элементы с третьего десятилетия прошедшего столетия находят отражение в единой учебной программе.

Начиная с 90-х годов двадцатого столетия организация обучения школьников претерпевает изменения, которые заключаются, прежде всего, в появившейся возможности выбора учителем программы, учебника для преподавания учебной дисциплины. В таких условиях появляется необходимость обеспечения минимального общего образования, преемственности в обучении между его ступенями, позво-

ляющей выпускникам школ продолжить образование в учебных учреждениях профессионального образования. Документом, регламентирующим обязательную часть образования, становится стандарт общего образования, в том числе начального общего образования. За этим документом в связи с его взрослением закрепляется слово «поколение».

Остановимся на характеристике стандарта начального общего образования первого поколения, его полное название – Государственный стандарт начального общего образования.

В структурном отношении Государственный стандарт начального общего образования (Государственный стандарт) имеет три компонента: федеральный, устанавливаемый Российской Федерацией, региональный (национально-региональный), определяемый субъектом страны, компонент образовательного учреждения.

Нормы федерального компонента отражают законодательную базу, в качестве которой в первое десятилетие двадцать первого века выступают закон «Об образовании», и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 29 декабря 2001 года.

Эти нормы учитывают ряд направлений обновления образования. В том числе приняты во внимание:

- переход к 4-летнему начальному образованию,
- соответствие содержания образования возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям, его личностная ориентация,
- ориентированность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов коммуникативной, познавательной, творческой, практической деятельности,
- усиление воспитательного потенциала содержания образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства.

Федеральный компонент структурирован по ступеням общего образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование), внутри ступеней – по учебным предметам.

Федеральный компонент по учебному предмету включает в себя:

- цели изучения учебного предмета,
- обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному предмету,
- требования к уровню подготовки выпускников по данному предмету.

В первое десятилетие нового тысячелетия цель общего образования заключается в ориентации образования не только на усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать ключевые компетентности, определяющие современное качество образования, а именно – систему универсальных знаний, умений, навыков, самостоятельность, личную ответственность обучающихся. Помимо этого она решает воспитательные задачи, содействует формированию гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности, успешной социализации в обществе, активной адаптации.

Государственный стандарт, вступивший в действие с 2006 года, в области обучения русскому языку нацеливает работников образования на обеспечение в первую очередь речевого развития учащихся, на формирование коммуникативной компетентности.

В процессе формирования языкового образования необходимо обеспечивать развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, интуиции и «чувства языка». Кроме того, следует добиваться усвоения первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка. При этом учитель управляет процессом овладения элементарными способами анализа изучаемых явлений языка. При этом он призван воспитывать позитивное, эмоционально-ценностное

отношение к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности. К тому же должен пробуждать познавательный интерес к родному слову.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ представляет собой обобщенное содержание образования, обязательно представляемое образовательным учреждением. Этот минимум изложен в форме набора тем (дидактических единиц), включаемых в основные образовательные программы и отражающих достижения национальной и мировой культуры, научные идеи, факты.

Порядок изучения предметных тем (дидактических единиц) может изменяться. Количество часов, отводимых для изучения этих тем, в государственном стандарте не определяется.

Одни из названных тем (дидактических единиц) являются объектом контроля в рамках итоговой аттестации выпускников, другие – нет. Первые оформлены в стандарте прямым шрифтом, вторые – курсивом. Такой способ представления обязательного минимума расширяет вариативность подхода к изучению материала, предусматривает возможность разноуровневого обучения.

Необходимый минимум для получения языкового образования в начальных классах изложен в разделе «Система языка (практическое усвоение)». Этот раздел имеет перечень тем (дидактических единиц), расположенных с учетом языковой системы. В частности, уровневая иерархия совпадает с такими названиями, как «Фонетика, графика», «Лексика», «Состав слова», «Морфология», «Синтаксис».

Требования к уровню подготовки выпускников являются требованиями к результатам освоения выпускниками обязательного минимума федерального компонента государственного стандарта. Они задаются в деятельностной форме, предполагающей ответы на вопросы: что учащиеся должны знать, уметь, использовать в практической деятельности и повседневной жизни. Кроме того, они служат основой разработки контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускников образовательных учреждений.

По русскому языку предъявляются требования к сформированности словообразовательных, грамматических понятий, к умениям анализировать и кратко характеризовать эти языковые явления.

Документом, конкретизирующим содержание обучения русскому языку, является учебная программа. В последнее время особенностью этого документа становится направленность на отражение образовательной концепции (образовательного подхода) при сохранении общепринятых требований к ее составлению. А именно, здесь предлагается последовательность тем (дидактических единиц) и дозировка времени для их изучения. Учебный материал расположен по годам обучения и внутри каждого класса.

Представим краткую характеристику некоторых учебных программ по русскому языку.

Программа «Русский язык» (Т. Г. Рамзаева)

Предполагается, что в процессе усвоения элементарных знаний по фонетике, лексике, грамматике, словообразованию и правописанию у детей развивается умение анализировать, сопоставлять, группировать и обобщать языковой материал, находить главное; вырабатывается осмысленное отношение к употреблению в речи основных единиц языка – слова, предложения. Учащихся знакомят с лексическим значением слов, с их многозначностью.

Программа «Русский язык: коммуникативно-ориентированный курс» (Л. Я. Желтовская. 1-й класс – науч. рук. Л. Ф. Климанова; 2, 3, 4-й классы – науч. рук. А. Ю. Купалова)

Главная особенность программы – отбор и построение учебного материала в целях формирования у учащихся умений свободно пользоваться богатейшими ресурсами родного языка во всех основных видах речевой деятельности (говорю – слушаю, пишу – читаю), повышения культуры речевого общения, раскрытия познавательного, развивающего, воспитывающего потенциала предмета.

Программа «Русский язык» (Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова, Е. А. Литвинова)

Программа строится в соответствии с дидактико-психологическими особенностями обучения младших школьников. Она отличается более высоким теоретическим уровнем, логикой и принципами организации курса грамматики и правописания. В программе заложено последовательное представление деятельностного компонента содержания образования.

Программа «Русский язык» (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина)

В данной программе ведущим направлением учебной деятельности является овладение письменной речью, культурой письменного общения (наряду с развитием умений чтения, говорения и слушания). Поэтому в ряду основных разделов, изучаемых в каждом классе, содержатся разделы «Слово», «Предложение», «Текст». Представлены сквозные линии непрерывного курса «Русский язык» для начальной и основной школы: формирование функциональной грамотности, навыков и умений различных видов устной и письменной речи, орфографической и пунктуационной грамотности, систематизация знаний о языке, развитие чувства языка.

Программа «Русский язык» (С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова)

Программа курса реализует главные положения концепции лингвистического образования младших школьников. Целями обучения русскому языку являются: ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке; формирование умений и навыков грамотного, безошибочного письма; развитие устной и письменной речи учащихся, языковой эрудиции школьника, его интереса к языку и речевому творчеству. Данная программа построена с учетом особенностей различных видов языковой деятельности, что позволяет достичь больших результатов в овладении устной и письменной речью, реа-

лизует задачи лингвистического и речевого развития младших школьников.

Программа «Русский язык» (В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, Т. В. Некрасова)

Представляет целостную систему понятий, раскрывающих содержание фонематического принципа письма и опирающихся на него способов осуществления орфографического действия. Такой подход позволяет овладеть данным действием и усвоить нормы правописания не путем заучивания соответствующих правил, а в процессе исследования. Программа построена как тема учебных задач, решая которые, учащиеся, во-первых, меняют общие способы решения орфографических задач (то есть способы проверки орфограмм разных типов) и, во-вторых, осваивают способы работы с лингвистическим материалом (выделение значимых частей в слове, определение части речи и т. д.). Лингвистические понятия являются основанием этих способов. Программой предусмотрено изучение синтаксических понятий в 4-м классе. Обеспечен базовый минимум классической начальной школы, что существенно упрощает проблему перехода из одного образовательного учреждения в другое на этапе начальной и основной школы. В процессе становления учебной деятельности решаются задачи формирования навыков чтения, письма, развития речи.

С октября 2009 года содержание языкового образования прописывается, наряду с другими материалами, в Примерной программе по русскому языку (Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. / руководители проекта : член-корреспондент РАО А. М. Кондаков, академик РАО Л. П. Кезина. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 1.). Названная программа разработана на основе стандарта второго поколения. Поэтому, во-первых, остановимся на его характеристике, во-вторых, перейдем к анализу конкретизирующих положений.

Стандарт второго поколения получает статус Федерального государственного образовательного стандарта начального общего обра-

зования (далее по тексту – Стандарт). Этот документ утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 года.

Документ имеет четыре раздела: «Общие положения», «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования», «Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования», «Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования».

В первом разделе изложена направленность Стандарта, раскрыта сущность системно-деятельностного подхода к образованию. Лейтмотивом сделанных разъяснений выступает ориентация образования на развитие личности обучающегося. В связи с этим должны приобретаться учащимися такие качества личности, как любовь к своему народу, своей Родине, принятие ценностей семьи и общества, любознательность, стремление к познанию мира, способность учиться, осуществлять собственную деятельность, самостоятельно действовать, доброжелательность, ответственность за поступки, соблюдение правил здорового и безопасного образа жизни.

Второй раздел стандарта определяет то, к чему следует стремиться в процессе развития личности обучающегося. Здесь установлены требования к личностным, метапредметным, предметным результатам учащихся. Личностные результаты учащихся должны отражать степень сформированности качеств личности, готовности к саморазвитию, ценностно-смысловых установок, основ гражданской идентичности. Метапредметные результаты учащихся характеризуются овладением действий, отнесенных к универсальным учебным действиям. Это следующие действия: познавательные, регулятивные, коммуникативные. Они составляют основу усвоения ключевых компетенций, образующих умение учиться, и предметных понятий. Предметные результаты учащихся являются показателем научного знания, опыта по получению, преобразованию, применению этого опыта.

Третий раздел Стандарта дает разъяснение по назначению, структуре основной образовательной программы начального общего образования (ООП). ООП определяет содержание и организацию образовательного процесса. Эта программа включает в себя пояснительную записку, планируемые результаты освоения ООП, учебный план начального общего образования и ряд программ. Это следующие из них: программа формирования универсальных учебных действий, отдельных учебных предметов, курсов, духовно-нравственного развития и воспитания, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, коррекционной работы. Кроме того, структурным звеном ООП является система оценки достижения планируемых результатов освоения этой программы.

Четвертый раздел Стандарта раскрывает требования к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации ООП.

Согласно примерной программе по русскому языку (Программе) языковая теория усваивается при достижении познавательной и социокультурной целей курса «Русский язык». Первая цель предполагает сообщение знаний таким образом, чтобы у школьников складывалось восприятие о языке как знаковой системе, формирование понятий, соотносящихся с языковыми единицами. Вторая цель направлена на то, чтобы школьники овладевали коммуникативной компетенцией, то есть устной и письменной, диалогической и монологической речью, грамотным письмом.

По-прежнему одна из задач, реализующих эти цели, заключается в приобретении учащимися первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка. Причем школьники должны овладевать общеучебными умениями, навыками и способами деятельности (а именно обобщать, классифицировать, сравнивать) самостоятельной организацией учебного труда. К тому же им необходимо научиться относиться к русскому языку как языку государственному, средству национального и межнационального общения, явлению культуры.

По замыслу авторов Программы, усвоение языковой теории так же как и правописания, диалога и монолога, речевого этикета, чтения и письма как видов речевой деятельности, ведет к достижению необходимого уровня лингвистического образования и речевого развития.

§3. Особенности усвоения учащимися языковых понятий

Понятия являются формами мышления, отражающими общие и существенные признаки предметов, процессов окружающей человека действительности. Признаки понятий называются общими потому, что они характерны для всех представителей какого-либо класса объектов. По существенным признакам эти объекты отличаются от объектов других классов.

Специфика языковых понятий состоит в их содержательной стороне.

При формировании физических, биологических понятий в качестве исходного материала выступают конкретные предметы, признаки которых можно наблюдать и обобщать. Языковые понятия выступают как результат абстрагирования существенных признаков, собственных словам, словосочетаниям, предложениям, то есть сам первичный материал достаточно абстрактен. Следовательно, языковые понятия представляют собой обобщение обобщенного.

Высокая степень абстракции выступает в качестве одной из причин затруднений, появляющихся у школьников при работе над языковыми понятиями. Для усвоения этих понятий необходим определенный уровень развития логического мышления, который достигается в процессе обучения и требует специальных упражнений.

Психологами Д. Н. Богоявленским, С. Ф. Жуйковым доказано, что в процессе формирования языковых понятий школьники овладевают мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением. В то же время замечено: школьники, не умеющие отвлекаться от лексического значения, не в состоянии сравнивать, группировать слова. Например, есть дети, которые не относят к словам, обозначаю-

щим предмет, такие слова, как *бег*, *прыжок*, *мужество* и др. Эти слова они соотносят с действиями, качеством людей. Отсюда появляется необходимость учить школьников анализировать формоизменение слов, а не то, что они обозначают. Необходимо показывать признаки, объединяющие слова в грамматические разряды слов. Например, можно попросить детей изменить слово *бег* по вопросам, слово *бежать* по лицам и числам.

Поскольку в языковых понятиях отражены существенные признаки, то процесс обучения должен начинаться с выделения таких признаков. Например, при изучении темы «Окончание» учитель предлагает школьникам прочесть запись на доске: *Книга – твой друг и помощник. С книга дружи, книга береги*. В процессе беседы он выясняет, какие слова повторяются, говорим ли мы так, что следует сделать для правильного употребления слов, какая часть слова изменяется, какую роль эта часть выполняет в речевом общении.

На следующем этапе необходимо наблюдаемые признаки обособить, соединить и ввести термин. Так, учитель говорит, что окончание – это изменяемая часть слова, служащая для связи слов в предложении.

Дальнейшее продолжение приходится на работу с языковым определением, на осознание детьми признаков, составляющих его.

Конечная цель формирования языковых понятий заключается в том, чтобы научить школьников распознавать понятия, применять полученные знания в речевой практике. Для этого учитель проводит упражнения.

Признаки некоторых понятий подвергаются раскрытию на одном уроке, как, например, в случае, описанном выше, часто эти признаки становятся предметом усвоения в течение длительного времени. Например, по принципу постепенного усложнения знаний строится работа над понятиями морфологии, синтаксиса.

Как правило, работа над частями речи начинается в период обучения первоклассников элементарному чтению и письму. Дети учатся различать слова и то, что ими обозначается. С момента приобщения к систематическому изучению курса русского языка происходит их ознакомление со значением, с приемами различения слов по значению, с морфологическими терминами: имя существительное, имя прилагательное, глагол. По мере взросления они овладевают грамматическими категориями рода, числа, падежа, времени, спряжения.

Для успешного осознания языковых понятий следует создавать методические условия.

Во-первых, необходимо добиваться активной мыслительной деятельности. Здесь будут уместными проблемные ситуации, создаваемые учителем. Например, задаются вопросы типа: как правильно сказать «спелый/ая помидор, сочный/ая морковь», почему в слове *читаешь* -ешь окончание, а в слове *читать* оно отсутствует, в каких случаях у существительных, оканчивающихся на шипящий звук, пишется *ь* и т. п.

Во-вторых, следует стремиться к тому, чтобы школьники различали существенные и несущественные признаки изучаемых понятий. Например, бывает так: учащийся при выделении корня ориентируется на его место в слове, смотрит, в начале слова находится он или нет. Если учитель при ознакомлении детей с этим понятием предлагал только слова, подобные словам *сад, садовник, садовая*, то и в словах *приземлиться, заземление* эта часть слова для него с начальной буквы *з*. Месторасположение корня в слове – несущественный признак. Следовательно, этот признак принимать во внимание первоначально не нужно. Необходимо думать, а будет ли выделяемая часть общей для родственных слов, одного ли значения эта часть в таких словах.

В-третьих, в сознании школьников должны устанавливаться грамматические связи, обеспечивающие взаимоотношение изучаемого материала с ранее изученным. Например, возникают такие виды связей, как морфологические вопросы – часть речи, часть речи – член предложения, род, число, падеж имен существительных – род, число,

падеж имен прилагательных, предлоги – падеж, род, окончание существительных – склонение существительных и т.п.

§4. Исходные теоретические положения

Образовательные подходы

Эти подходы отражают стремление ученых, педагогов организовать каким-либо образом образовательный процесс. Причем такой процесс, который имел бы существенные отличия. Предложения по его проведению выступают как обособленное мнение, подчеркивающее что-то важное, содержащее новый способ решения социальных задач.

Заметим, что значительная часть имеющихся подходов выступает в оппозиционной роли к подходу, появившемуся первоначально. Это, во-первых. Во-вторых, не все из них реализованы в одинаковой мере. В-третьих, отличаются они и по степени распространения. В-четвертых, их теоретическая разработанность разноуровневая. В-пятых, решение социальных задач, стоящих перед школой, требует новых взглядов на пути их достижения.

Развивающее обучение

Развивающий подход появляется в результате решения проблемы, связанной со взглядами психологов на соотношение обучения и развития детей. Одни ученые считали, что развитие ребенка идет впереди его обучения, другие, наоборот, подчеркивали ведущее значение обучения. Вторую позицию занимал Л. С. Выготский. Психологическое развитие ребенка он связывал не с развитием отдельных функций сознания и не с суммой частичных изменений, происходящих в каждой отдельной функции, а с изменением сознания в целом. Л. С. Выготский утверждал, что обучение является ведущим в умственном развитии детей.

Сторонники этого подхода признают важность знаний. В то же время они выступают за то, чтобы школьники овладевали и способами ведущих деятельностей. Усвоение знаний, способов ведущих дея-

тельностью является психологической стороной учения и во многом зависит от наличия у детей рациональных методов, приемов учения.

В обобщенном виде процесс приобретения школьниками методов, приемов учения представлен в двух теориях: в теории формирования понятий и в теории формирования умственных действий.

Представители первой теории (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Л. В. Занков и др.) считают, что важнейшим стимулом умственного развития учащихся является их активное преодоление возникших в обучении интеллектуальных затруднений. Представители второго направления предпочтение отдают управляемому поэтапному формированию умственных действий путем перевода этих действий из внешнего плана во внутренний план (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Основные принципы теории формирования понятий разработаны Д. Н. Богоявленским, Н. А. Менчинской, Л. В. Занковым.

В процессе исследования Н. А. Менчинская и Д. Н. Богоявленский установили, что наибольшая познавательная активность у учащихся проявляется в проблемной ситуации, когда они поставлены в условия активного поиска решения задачи. При этом подчеркивается, что решающими в усвоении знаний являются два условия: проблемный характер изложения нового материала; пробуждение потребности в новых знаниях.

В соответствии с этой концепцией Д. Н. Богоявленский психологический смысл проблемного обучения видит в том, что учащиеся при знакомстве с новым материалом не получают от учителя готовых знаний, перед ними ставится проблемная ситуация. Решая вопросы, возникшие в связи с этой проблемой, учащиеся, получая фактический материал от учителя, должны как бы самостоятельно «открыть» знания, запланированные программой.

По мнению ученого, перед школьниками ставится, прежде всего, определенная учебная задача, которая предвосхищает целенаправленные мыслительные действия. Они возникают не сразу, а лишь по-

сле анализа проблемной ситуации и формулировки проблемы, даже позже, когда в ходе решения проблемы обнаруживается, что прежние способы действия не приводят к решению.

Исходя из идеи формирования понятий, Д. Н. Богоявленский считает, что в результате рационально построенного процесса усвоения учащиеся овладевают системой знаний, материалом на уровне обобщенного понятийного мышления.

Автор высказывает мысль о том, что цели развивающего обучения достигаются только в том случае, если учитель не только сообщает ученикам новые знания, но обучает их рациональным приемам и методам умственной работы. Однако тут же говорится, что не учащиеся, а учитель сам сравнивает, выделяет существенные признаки предметов и т. д.

Н. А. Менчинская, суммируя в своей обобщающей работе результаты исследования, считает основными операциями мыслительного процесса операции анализа и синтеза. Все функциональные образования, возникающие по ходу решения задачи, сводятся к этим операциям. С точки зрения психологии развивающего обучения представляется важным указание автора на то, что овладение приемами умственной деятельности в процессе обучения не должно сводиться только к формированию соответствующих умственных операций, что необходимо возникновение потребности в использовании данной операции как способа деятельности.

Н. А. Менчинская пишет, что овладение интеллектуальным умением предполагает четыре тесно связанных друг с другом момента: потребность в рационализации мыслительной деятельности, знание общих правил, по которым надо действовать, практическую проверку этих правил, самоконтроль.

Психолого-дидактическая концепция Л. В. Занкова базируется на следующих принципах: обучение на высоком уровне трудности, быстрый темп продвижения в изучении программного материала, ведущая роль теоретических знаний, осознание школьниками процесса

учения. Л. В. Занков указывает, что связь принципа обучения на высоком уровне трудности с другими принципами заключается в том, что осуществляется не любая трудность, а именно трудность, которая находит свое выражение в овладении теоретическими сведениями, или же трудность, способствующая осознанию процесса учения школьниками.

Согласно этой концепции содержание образования обогащается. Это достигается за счет обогащения программ общепринятых предметов – русского языка, математики, чтения. Кроме того, учебный план включает в свой перечень несвойственные общепринятому начальному обучению предметы – географию, естествознание, историю. К тому же увеличивается удельный вес знаний, черпаемый из непосредственного восприятия окружающей действительности, из различного рода экскурсий вне стен класса, школы. Приоритетной становится задача оценивая общего развития школьников.

В основе теории формирования умственных действий лежит теория А. Н. Леонтьева, согласно которой процесс присвоения учеником достижений предшествующих поколений имеет своим результатом воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения. Это положение раскрывается в работах П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, которые утверждают, что учащиеся в процессе учебной деятельности должны усваивать не готовые понятия, а способы действия с ними, при усвоении готовых понятий основная нагрузка падает на память.

Теория поэтапного формирования умственных действий появилась в результате психологических исследований П. Я. Гальперина и основана на тезисе о внутреннем родстве психической и внешней деятельности ученика и постепенном восхождении от внешнего действия к внутреннему. Основное положение теории поэтапного формирования умственных действий состоит в том, что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения – в план восприятия, представлений и понятий.

Ее сторонники считают, что учение есть строго управляемый процесс усвоения знаний, проходящий определенные, наперед заданные этапы формирования этих знаний и умений. Непременной предпосылкой их усвоения считаются учебные действия.

Теория поэтапного формирования умственных действий исходит из представления об алгоритмичном характере человеческой деятельности. Однако понятие алгоритма рассматривается не на логическом, а на психологическом уровне. П. Я. Гальперин считает условием эффективного обучения управление процессом учения, то есть любой деятельностью ученика, в результате которой у него формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества.

По теории П. Я. Гальперина, обученность есть совокупность сформировавшихся умственных действий, которая входит в состав различных видов деятельности. Исходя из такого понимания содержания понятия обученности, определяются и требования к единичной команде управления. Она должна обеспечивать формирование умственного действия. Вся же программа управления должна обеспечивать формирование того или иного вида человеческой деятельности.

Концепция Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова отличается тем, что исследователи главным моментом в умственном развитии учащихся считают не методы обучения, а содержание усваиваемых знаний. Авторы исходят из того, что перед современной школой стоят три основные задачи: 1) усвоение определенного объема знаний; 2) умственное развитие; 3) создание познавательных мотивов. Каждая из этих задач решается своим путем. Причем при решении первой задачи две другие не решаются автоматически. Они могут решаться только одновременно на одном пути.

Авторы считают, что изменение содержания обучения создает основу для решения вопросов, связанных с интенсивным умственным развитием и с формированием мотивов учения.

Личностно-ориентированное обучение

Личностно-ориентированный подход имеет своей базой учение о личности, которое является межпредметным. Оно встречается в философии, в юриспруденции, в социологии, в экономике и т. д. Например, философия делает акцент на выявлении сущности личности и ее роли в общественном развитии, в социальном прогрессе. Экономика изучает личность как субъект производства, распределения и потребления материальных и духовных ценностей, благ.

В психолого-педагогическом аспекте личность рассматривается как сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное, разноплановое, полисодержательное, прижизненно сложившееся, сформировавшееся психическое образование человека. Человек выступает не только в виде объекта педагогических воздействий, но и в виде сознательного субъекта познания и активного преобразования действительности.

Личность обладает свойственными ей качествами. Одним из них является эрудиция, показателем которой служат знания. Следовательно, важнейшим компонентом такого обучения будет ***знаний компонент***.

Этот компонент стал складываться первым по времени. Его истоки – зарождение человеческих общин, в которых возникла потребность в передаче жизненного опыта детям. В те далекие времена такую функцию выполняли все взрослые. Однако расширение границ общения, развитие языка и общей культуры привели к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче молодым людям. Тем самым появилась необходимость в организациях, занимающихся этим. Такую функцию стали выполнять племенные школы.

Дальнейшее становление образовательных организаций шло от обучения и воспитания детей родителями-рабовладельцами к зарождению школ, появившихся в Древнем Египте (III в. до н. э.). Во II в. в Древнем Риме были грамматические и риторические школы. Они

давали широкое гуманитарное образование и готовили своих воспитанников к деятельности политического и судебного оратора.

Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской, религиозной идеологии. Поэтому школы, как правило, открывались и содержались церковью.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься государственные школы, которые были независимыми от церкви.

В XVII в. возросшие социальные потребности в образовании столкнулись с недостатком людей, подготовленных для осуществления обучения и воспитания. Выход был найден в переходе к классно-урочной системе обучения в школе. В России эта система по отношению к младшему школьному возрасту начинает распространяться со второй половины девятнадцатого столетия. Одним из ее элементов является усвоение родного языка.

Знаниевый компонент обучения русскому языку состоит в признании необходимости овладения сведениями из языковой теории, формирования у школьников языковых умений.

Его реализация ведет к отбору содержания обучения русскому языку, к написанию учебных программ, учебников, учебных пособий. Это, с одной стороны. С другой стороны, этот компонент требует оформления языковых понятий, включения существенных признаков для сообщения школьникам. Кроме того, следует решить, постепенно или сразу, на одном уроке, учитель будет предлагать эти признаки для восприятия.

Зародившись в глубокой древности, знаниевый компонент не утрачивает своего значения и по сей день, приобретая статус традиционного, обогащаясь новыми привнесениями.

Личность обладает направленностью. Ее направленность порождается потребностно-мотивационной сферой.

Потребность побуждает человека действовать в определенном направлении и определенным образом. Она становится мощным регулятором его жизни, деятельности, фактором его развития, саморазвития.

Потребность характеризует нужду человека в чем-либо. Это состояние физического и психологического дискомфорта, возникающее у человека при нарушении устойчивого равновесия во взаимодействии с материальной и духовной средой его жизни и деятельности. Оно вызывает у человека стремление предпринимать меры, действовать по устранению возникшего негативного состояния дискомфорта.

Конкретная форма проявления потребности является мотивом. Мотив есть то, ради чего человек осуществляет действия.

Следовательно, в личностно-ориентированном обучении значительное место занимает *деятельностный компонент*.

Восприятие человеком окружающего мира накладывает существенный отпечаток на его сознание, психику, язык. От того, как оно осуществляется, зависит степень понимания этого мира, глубина проникновения в его тайны. К тому же подготовленность людей к познанию мира определяется также качеством сформированности логических понятий. Отсюда вытекает задача обеспечения успешности познания природной действительности. Ее достижение возможно через повышение осознаваемости речевого поведения учащимися, предупреждение логических трудностей, оказание методического содействия в реализации речевого замысла. Вот почему в рассматриваемом подходе к обучению присутствует и *когнитивный компонент*.

Исключительно большую роль в жизни и деятельности человека играет его познавательная сфера, включающая в себя совокупность психических процессов: внимание, ощущение, восприятие, память, представление, мышление, речь, воображение. Эти процессы выступают своеобразными инструментами познавательной, а также и других видов деятельности, обслуживая их и обеспечивая их эффективность.

Основная функция этих процессов – познавательная-аналитическая. Однако их роль на разных этапах познания неодинаковая.

Личности свойственна эмоционально-волевая сфера. Эмоции – это форма проявления чувств и элементарные, простейшие чувства, связанные с удовлетворением (неудовлетворением) естественных потребностей человека. При этом чувства рассматриваются как более сложные, прижизненно сформированные переживания человека. Психические процессы человека, обеспечивающие его поведение и деятельность при возникновении трудностей на пути к достижению осознанно поставленных целей, называются волей.

Сферы личности могут развиваться стихийно, под воздействием факторов окружающей среды, и их развитие может быть стимулировано, например, условиями школьного обучения. В последнем случае большую роль играет процесс активизации учащихся, в котором занят *компонент проблемного обучения*. Общая характеристика этого компонента, разработанного М. И. Махмутовым, изложена в учебном пособии В. А. Сластенина, В. П. Каширина «Психология и педагогика». В частности, здесь говорится о том, что этот подход опирается на понятия «задача», «действие».

Значение познавательной задачи состоит в вызывании у учащихся стремления к самостоятельным поискам ее решения путем анализа условий и мобилизации имеющихся у них знаний. Познавательная задача вызывает активность, когда она опирается на предшествующий опыт и является следующим шагом в изучении предмета или в применении усвоенного закона, понятия, приема, способа деятельности.

Познавательная задача, характеризующаяся противоречием между имеющимися у учащихся знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием, называется проблемной ситуацией. Проблемные ситуации могут быть классифицированы в рамках любого учебного предмета по направленности на приобретение нового знания, способа действия; по степени трудности и остроте; по харак-

теру противоречий. В проблемной ситуации важен сам факт ее видения учащимися.

Деятельность учащихся при проблемном обучении предполагает прохождение следующих этапов:

- усмотрение проблемы, ее формулирование,
- анализ условий, отделение известного от неизвестного,
- выдвижение гипотез (вариантов) и выбор плана решения,
- реализация плана решения,
- поиск способов проверки правильности действий и результатов.

Учитель при таком подходе создает проблемную ситуацию, перебирает возможные варианты ее решения учеником. Он руководит усмотрением проблемы учащимися, уточняет формулировки проблемы, оказывает помощь учащимся в анализе условий, помогает в выборе плана решения, обсуждает решение проблемы, разбирает индивидуальные ошибки.

Проблемный компонент способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся, он обеспечивает прочность и действенность знаний, поскольку эмоционально, по своей природе, вызывает чувство удовлетворения от познания. В то же время он имеет ограничения в своем применении, поскольку неэкономичен, хотя и может использоваться на всех этапах объяснительно-иллюстративного обучения. В чистом виде проблемное обучение не организуется, и это объяснимо: значительная часть знаний должна быть усвоена с опорой на методы традиционного обучения.

Учение о личности в педагогике приобретает свой контекст. Здесь поднимаются вопросы социализации, воспитания и формирования, развития личности.

Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Воспитание в отличие от социализации, происходящей в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей сре-

дой, представляет собой процесс целенаправленной и сознательно контролируемой социализации. Воспитание выступает своеобразным механизмом управления процессами социализации.

Явление развития личности предполагает не только количественные изменения в биосоциальном процессе, но и качественные преобразования.

Одним из факторов количественно-качественных изменений биосоциальной сущности личности является обучение. Обучение обеспечивает взаимодействие между обучающим и обучающимися. Оно выступает средством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Это процесс стимулирования и управления внешней и внутренней активностью ученика, в результате которой происходит освоение человеческого опыта.

Кроме того, следует помнить, что развитие личности тесно связано с возрастом. Эта самоочевидная истина, не требующая доказательств: с возрастом приходит мудрость, накапливается опыт, умножаются знания. Каждому возрасту соответствует свой уровень физического, психического и социального развития. Развитие конкретного человека может отклоняться в ту или другую сторону.

Следовательно, в личностно-ориентированном обучении может присутствовать *личностно-развивающий компонент*.

Приобщению к достигнутой обществом культуре содействуют этнологический, аксиологический компоненты.

Этнологический компонент нацеливает учителя на сообщение знаний о народе-носителе языка, на формирование умений использовать лексические единицы с национальной спецификой, на приобретение опыта речевой деятельности в этой сфере. Этот подход ориентирует педагога на включение в содержание обучения сведений из истории национального языка и русского языка, текстов о его быте, традициях и культуре.

Результаты анализа учебников, произведенного Н. В. Софроновой, позволили ей обнаружить реализацию этнологического подхода

через представленность фольклора, фактов из истории развития языка, этнологических справок, текстов о жизни страны. Однако текстам как трансляторам национальной культуры, как фактору культурно-речевой среды авторы многих учебников по русскому языку уделяют внимания недостаточно.

Аксеологический компонент направляет деятельность учителя на формирование у подопечных материальных и духовных ценностей. Важнейшим средством достижения этого служит язык. Именно в языке запечатлен опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. В языке отражена не только предметная действительность, но и особенность национального мироощущения.

Основной дидактической единицей при ценностно-ориентированном подходе к обучению русскому языку становится текст.

При таком подходе следует помнить о том, что наиважнейшей ценностью является язык, речь. Поэтому необходимо предусмотреть материалы, помогающие учащимся уяснить это. По данным Т. Б. Кирьяковой, такие материалы в учебниках по русскому языку есть. Школьники, например, замечают возможности языка в передаче чувственного восприятия мира (цвета, запаха, звука, вкуса и пр.). Однако предлагаемые задания в основном имеют грамматическую направленность.

В развитии личности проявляется общее и особенное. Общее присуще всем людям определенного возраста, особенное отличает отдельного человека. Особенное в человеке называют индивидуальным, а личность с ярко выраженным особенным – индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт личности, которые заметно отличают данного человека от других людей.

Поэтому возможен *компонент индивидуального обучения*, согласно которому имеется в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а

приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запрооектированный уровень развития личности.

Попытку применения психолого-педагогического учения о личности предпринимает Н. Ф. Виноградова. В частности, она предлагает осуществление мотивации учебной деятельности.

Следующим важнейшим компонентом детского развития Н. Ф. Виноградова считает сформированность умения добывать знания. По ее мнению, формированию этого умения должно помочь построение обучения, ориентированного на развитие воображения и мышления. В таком случае ученик не бездумно принимает готовый образец или инструкцию учителя, а сам в равной с ним мере отвечает за свои промахи, успехи, достижения. Он активно участвует в каждом шаге обучения. И роль учителя остается существенной: он ведет дискуссию, задает наводящие вопросы, подсказывает, для учащихся он равноправный партнер по учебному общению.

Другой составляющей личностно-ориентированное обучение является работа над самостоятельностью, инициативностью учащихся. Эти качества учитель формирует через предоставление возможности школьникам работать с альтернативными образцами.

Кроме того, по Н. Ф. Виноградовой, следует развивать у каждого школьника самоконтроль и самооценку, необходимо осуществлять учет индивидуальности школьника, удовлетворять потребности ребенка в различных деятельности, интересных ему.

Принципы преподавания

В теории организации педагогического процесса рассматривается вопрос о детерминизации работы, осуществляемой учителем на уроке. Причем обусловленность его профессиональной деятельности связывается учеными, прежде всего, с исходными положениями, влияющими на выбор способов, средств образовательного процесса.

Современное состояние психолого-педагогической, методической наук позволяет высказать следующую мысль: в теории есть сведения, которые можно свести к освещению иерархии принципов преподавания. В этом изложении мыслей верхнюю ступень займет характеристика общедидактических принципов, встречающаяся в лингвометодических пособиях в тех местах, где речь идет о связи методики обучения русскому языку с педагогикой. Следующая ступень соотносима с содержанием о принципах, распространяемых на методическую науку в целом. Это так называемые общеметодические принципы.

Общеметодические принципы обучения русскому языку – это принципы, изложенные первоначально в трудах профессора Л. П. Федоренко. Л. П. Федоренко формулирует исходные положения, руководствуясь закономерностями усвоения речи. Она замечает зависимость овладения языком от развивающего потенциала речевой среды в связи с этим рекомендует проводить занятия, содействующие артикуляционной работе речевого аппарата, пониманию лексических, грамматических значений слов, употреблению языка в различных коммуникативных ситуациях. К тому же предлагает развивать чувство языка, устную и письменную формы речи.

Иногда общеметодические принципы называют частнометодическими. Так, Т. М. Ваителева освещает принципы взаимосвязанности различных разделов курса русского языка, коммуникативный и контекстный.

Согласно первому принципу, обучение должно строиться так, чтобы рассматривались различные стороны языка. Например, в процессе работы над морфологическим материалом учащиеся усваивают вопросы правописания. Пунктуационные умения приобретаются ими на уроках синтаксиса.

Коммуникативный принцип требует обучения, предусматривающего осмысление языка как средства общения, используемого человеком для создания текста. Тем самым текст становится основной дидактической единицей. По сути, предлагается организация педагоги-

ческого процесса, базирующегося на аналитико-синтетической работе по разбору элементов речи для понимания их роли, то есть по разбору речевой деятельности и ее «продукта».

Контекстный принцип ориентирует учителя на преподавание, нацеливающее школьников на анализ номинативных единиц языка – слова, словосочетания. Следуя этому принципу, необходимо показывать функцию таких единиц в конкретном речевом окружении высказывания.

Эта классификация принципов усиливает практическую направленность в обучении русскому языку. Она подчеркивает назначение этого обучения, а именно важность формирования коммуникативной компетентности, которая является одним из качеств личности.

Однако помимо общих могут быть положения, учитываемые при изучении отдельных разделов лингвометодической науки. Ведь усвоение грамматики не тождественно овладению правописанием: первый процесс носит логико-понятийный характер, второй – деятельностный, навыкообразующий. Подобные положения назовем частнометодическими. К ним отнесем, например, принципы преподавания языковой теории.

Частнометодические принципы, как и общеметодические, выступают в виде интеллектуального осмысления педагогической действительности. Первоначально обобщению подвергаются ее факты. Затем есть возможность заметить изменения, происходящие в этом процессе, его устремленную направленность.

Рассмотрим факты педагогической действительности с исторической точки зрения. Обратим внимание на высказывания известных педагогов, касающиеся организации изучения интересующей нас теории.

Основоположник методики обучения русскому языку Ф. И. Буславев высказывался не только за необходимость сообщения грамматических знаний, но и призывал к развитию детских способностей. Придавая решающее значение упражнениям, он требовал от учащихся понимания ими форм слов. Он провозглашал сознательное усвоение языка.

С идеями Ф. И. Буслаева созвучны идеи И. И. Срезневского. И. И. Срезневский говорил о таком проведении упражнений, которое вело бы к правильному, понятному говорению, письму. По его мнению, это достигается посильными, постоянными упражнениями, правильным переходом от легкого к трудному, от простого к сложному.

Однако ни Ф. И. Буслаев, ни И. И. Срезневский не дали конкретной разработки методических вопросов, к тому же они имели в виду преимущественно начальные классы гимназий, а не начальную народную школу.

Применить прогрессивные методические идеи своего времени к условиям начальной школы удалось К. Д. Ушинскому. Для третьего класса он составил книгу по грамматике («Родное слово», ч. 3). В этой книге на материале «Сказки о рыбаке и рыбке» предложены наблюдения над языковыми формами и значениями, грамматический и смысловой разборы слов, упражнения в письме.

Давая перечень упражнений, К. Д. Ушинский указывал на необходимость следовать определенной системе. Педагогическим принципом этой системы он считал постепенное нарастание сложности упражнений и самостоятельности выполнения их детьми.

Важнейшие положения системы, предложенной К. Д. Ушинским, развивались в работах позднейших методистов второй половины девятнадцатого и первой половины двадцатого веков. Однако спектр мнений был многолик.

Одни методисты, например Н. А. Корф, разрабатывали виды орфографических упражнений, отдавая предпочтение диктовке, другие не отрицая необходимость грамматики, больше полагались на хорошо поставленное чтение и на письменные работы типа изложений, сочинений (В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков). Третьи стремились повысить уровень грамматических знаний. Так, особой популярностью в начале прошлого столетия пользовалась книга Д. И. Тихомирова «Чему и как учить на уроках русского языка».

Основные мысли этой книги таковы. Изучение грамматики должно состоять не в запоминании грамматической терминологии и заучивании определений, а в усвоении понятий и мыслей из этой области, в наблюдениях над языком, в его сознательном пользовании, в развитии мышления, а это достигается путем письменных упражнений.

Однако параллельно существует мнение В. А. Флерова, который проводил мысль о преимуществах списывания для речевой практики младших школьников. Против грамматики высказался и В. П. Вахтеров.

Во втором десятилетии двадцатого столетия знания грамматики не находили практического применения в школе. Занятия сводились к наблюдениям за речью, не требующим языковых обобщений.

Практика обучения тех лет показала, что недооценка языковой теории ведет к нежелательным результатам. В последующем десятилетии наметился возврат к идеям К. Д. Ушинского.

В послевоенные годы была создана целостная система изучения языка, содержание которой нашло отражение в учебных программах, рекомендованных Министерством образования Российской Федерации для трехлетней начальной школы, и в учебниках по русскому языку Н. С. Рождественского, Ф. Д. Костенко, М. Л. Закожурниковой. С другой стороны, в пособиях для будущих учителей выполнено научное обоснование предложенных методических рекомендаций: опубликованы сведения из разделов «Фонетика и графика», «Словообразование», «Морфология», «Синтаксис», появляются данные о специфике языковых понятий, из дидактики, выходят сборники научных статей, раскрывающие задачи, методы, приемы изучения грамматики, вопросы формирования соответствующих понятий («Основы методики начального обучения русскому языку», «Методика начального обучения русскому языку», «Методика грамматики и орфографии в начальных классах» и др.).

Следовательно, происходившие изменения в методике преподавания теории языка обозначили тенденции к усилению влияния этой

теории на становление речи учащихся, к совершенствованию методической подготовки будущих учителей, учителей.

Первая тенденция проявляется в работах по созданию методических систем, включающих в себя содержание языкового образования. Такие системы учитывают возраст обучающихся. Они обладают определенной последовательностью, предусматривающей усложнение учебного материала, рост самостоятельности школьников, практическое применение языковых знаний. Они состоят преимущественно из упражнений.

Эта тенденция набирает силу особенно в начале двадцать первого столетия.

Действие второй тенденции выражается в оказании помощи учителям через представление информации, повышающей их профессиональную компетентность в области смежных наук, психологии познания, возрастных и индивидуальных способностей обучаемых. Внешне эта тенденция выступает и тогда, когда идет приобщение педагогов к опыту работы коллег, к вопросам организации, проведения уроков.

Основным источником этой тенденции являются результаты исследований, появляющихся в основном во второй половине двадцатого столетия. К таким результатам можно отнести, прежде всего, сведения о поэтапном формировании умственных действий, специфике усвоения младшими школьниками грамматических понятий, мышления детей, содержащиеся в трудах П. Я. Гальперина, С. Ф. Жуйкова, Д. И. Богоявленского, Д. Б. Эльконина.

Таким образом, мы становимся очевидцами расширения, усложнения методической теории. В то же время наблюдаем ее унификацию посредством рубрикации сведений, выделения методов, приемов обучения, классификации упражнений. Одним из способов унификации является определение частнометодических принципов преподавания грамматики.

В методике обучения русскому языку дифференциация принципов уже имела место. Так, А. В. Дудников ввел термины «стратегические принципы», «тактические принципы». Вторую группу принципов он вывел исходя из структурно-лингвистической специфики родного языка.

Опираясь на тот факт, что в языковой системе организующие ее законы «скрыты» в самом механизме системы и выявляются лишь в процессе ее функционирования, автор формулирует первый тактический принцип: это принцип предпочтительного использования индукции как способа мышления в процессе изучения отдельных сторон явлений и категорий языка.

В языковой системе наблюдаются явления взаимного перехода между единицами ее уровней. Эти свойства отражают второй принцип: принцип взаимосвязи отдельных уровней языка в процессе их изучения в школе, при обязательном познании внутренней системы единиц и законов каждого уровня.

Третий принцип – принцип опоры на единицы речи при изучении отдельных уровней языка и на единицы языка – в работе над различными жанрами речи.

По словам М. Р. Львова, принципы, названные выше, скорее всего, обогащают фундаментальную часть лингвометодики в части общеметодических принципов, так как они во многом согласуются с принципами Л. П. Федоренко. Хотя, например, первый принцип относится к изучению теоретического языкового материала. А на основе второго принципа разработана методика Т. Г. Рамзаевой, опирающаяся на взаимное изучение всех сторон языка.

Помимо этого ядро оснований классификаций принципов А. В. Дудникова составляет такое явление, как язык. Правда, при определении стратегических принципов автор принимает во внимание его функции. Для вычленения принципов отдельного раздела, в том числе раздела, касающегося методики формирования языкового образования, нужны основания предметного характера. Такие осно-

вания должны быть применяемыми и согласуемыми с методами преподавания языковой теории.

Предметными основаниями принципов интересующего нас раздела могут стать основания концептуального плана, учитываемые в настоящее время чаще всего при создании учебно-методических комплектов той или иной образовательной модели, деятельностного характера, влияющие на профессиональное поведение учителя.

С учетом деятельности учителя, нацеленной на формирование языковых понятий, умений, на речевое развитие учащихся, возможны нижеследующие принципы преподавания.

Принцип познавательной активизации учащихся. Многое из того, что становится достоянием сознания каждого человека, приобретает через стремление, желание. При отсутствии внутреннего побуждения, направленности на присвоение реалий из вне не будет духовного, физического удовлетворения социальных потребностей. Только тогда, когда есть готовность к восприятию знаний, они станут достоянием субъектов их постижения.

В побуждении учащихся к усвоению языка, в преобразовании их нейтрального физиолого-психологического состояния в плоскость векторной прогрессии заключается суть исходного принципа.

Принцип восхождения от конкретного к абстрактному и обратного процесса. Осознание речевого поведения предваряется аналитико-синтетической работой восприятия речи, результатом которой является ее понимание или непонимание. В зависимости от вида аналитико-синтетической работы этого процесса зависит его результат. Если объектом осмысления выступают внешние изменения отдельных элементов высказываний, то понимание будет состоять в нахождении общего, существенного одних и тех же элементов высказываний с различным содержанием. Это должно вести к образованию языковых понятий.

Учащиеся будут оперировать понятиями тогда, когда начнут отличать одно языковое явление от другого. Действия по их узнаванию

формируются в условиях школьного обучения путем неоднократного выполнения. И приобретение школьниками соответствующих умений требует использования речевого материала уже с другим информационным содержанием. В итоге имеющиеся знания соотносятся учащимися с непосредственными высказываниями.

Принцип формирования языковых понятий. Признаки усваиваемых учащимися явлений будут сохраняться в их памяти в случаях постоянного подкрепления связей, образуемых в сознании каждого из них. Хорошим подспорьем в этом станет беспрестанный процесс идентификации единиц языка-речи, заключающийся в «наложении» школьниками знаний о языке на предъявляемый учителем словесный материал.

По сути, учитель проводит первоначально работу по приданию означаемому формы. Только форма подсказана школьникам. Они лишь отвечают на вопрос: какие признаки придам тому или иному элементу высказывания?

Идентификационный процесс по мере взросления школьников включает в себя все новые операции. И утверждать о стадиях его завершения можно с позиции его относительности.

Принцип градуальности. Этот принцип предложен профессором Е. В. Архиповой в ряде ее работ, например, в учебном пособии «Вопросы речевого развития младших школьников». Согласно его действию учитель распределяет учебный материал с учетом ряда оснований. Например, он принимает во внимание задачи обучения, уровни изучения языковой системы, сложность дидактического материала, степень самостоятельности учащихся.

Система предложенных принципов преподавания языковой теории отражает последовательность ее осознания школьниками. Эта система реализуется соответствующими методами, моделирующими процессуальную сторону уроков русского языка.

§5. Методы изучения языковой теории

Методы изучения языковой теории – это способы работы учителя и учащихся, взаимодействующие на уроке, но не входящие друг в друга. Первоначально они существуют в сознании учителя как обобщенный проект деятельности, реализуемый через виды работ, приемы обучения.

Вопрос о методах изучения языковой теории относится к числу недостаточно исследованных. В трудах по методике обучения русскому языку, как правило, речь идет о способах, распространяемых на методику в целом. К тому же нет единого основания их классификации.

А. В. Текучев в своем учебнике описывает следующие методы обучения русскому языку: слово учителя, беседа, анализ языка, грамматический разбор, упражнения по русскому языку и др. По словам М. Р. Львова, эти методы опираются на принципы обучения в комплексе. Например, в упражнениях наблюдаются принципы дидактические – научности, доступности, активности и другие, а также методические – внимания к материи языка, к выразительным средствам, к специфике устной и письменной речи и пр. Соблюдение принципов определяет отбор материала для упражнения как метода обучения, организацию работы, выбор приемов и средств обучения, хотя прямо об этом не сказано.

Л. П. Федоренко различает методы теоретического изучения языка, методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи, практического обучения речи. Как считает автор, методы теоретического изучения должны базироваться на принципе осознания языковых значений. Они реализуются приемами логического характера: сопоставление, анализ, синтез, отвлечение, индукция, дедукция, обобщение, суждение, умозаключение. Принципом выбора методов теоретико-практического обучения является принцип внимания к материи языка и физического развития органов речи; принципом выбора теоретико-практических и практических методов должен быть принцип развития чувства языка.

Л. П. Федоренко рассматривает принципы обучения как ключ к выбору его метода. Но она прямого соответствия все же не устанавливает.

Обособление методов, относящихся к отдельному разделу лингвометодики, замечаем в книге «Методика русского языка». В этой книге интересующий нас материал изложен в параграфе под названием «Современные методы обучения грамматике». Вот какие их группы охарактеризованы Н. С. Рождественским.

По Н. С. Рождественскому, теоретики и практики прошлого делили методы обучения на две группы: догматические (методы готовых знаний) и эвристические (от греческого слова *эврика* – «нашел»). Если первые методы делали установку на заучивание учебного материала, то вторые предлагали активную работу ученика, рассчитывали на возможность ученика мыслить и более или менее самостоятельно работать.

В современной дидактике интерпретация эвристического метода дана И. Я. Лернером. Ученый описывает суть проблемного обучения, при котором школьники ставятся в ситуацию решения задачи, нахождения ответа по заданным условиям. Он раскрывает содержание исследовательского метода, предоставляющего обучаемым самим находить необходимую информацию, отбирать из нее нужные сведения, использовать факты для собственных сообщений.

С точки зрения организации учебного процесса Н. С. Рождественский называет такую группу методов: сообщение учителем учебного материала, беседа учителя с учениками, самостоятельная работа учащихся. Эти методы указывают на форму взаимосвязи учителя с учащимися в их совместной работе. Учитель использует их в разной мере в зависимости от возраста и степени подготовленности учащихся, от этапа работы с классом по теме, от конкретных задач каждого этапа.

По источнику знаний Н. С. Рождественский различает следующие методы: словесные (объяснение учителя, работа с учебником),

наглядные (наблюдение, демонстрация наглядных пособий), практические работы (устные и письменные упражнения).

По его мнению, с учетом познавательных операций, выполняемых школьниками при получении ими знаний, в педагогическом процессе имеет место аналитико-синтетический метод. Всякий изучаемый предмет для того, чтобы его познать, расчленяется на составные элементы, которые затем объединяются в одно целое. При этом анализ и синтез соединяются с другими мыслительными операциями. Во многом успех обучения зависит от правильного соотношения анализа и синтеза. К концу изучения той или иной темы аналитическая работа постепенно сокращается, зато синтетические упражнения увеличиваются.

С позиции хода мыслей, путей рассуждения, которыми идут учащиеся при изучении того или иного учебного материала, Н. С. Рождественский напоминает о существовании двух методов: индуктивного и дедуктивного.

Индукция – это форма мышления, при которой человек, идя от частных случаев, единичных вещей, приходит к общему суждению, к обобщению. При пользовании индуктивным методом учащиеся наблюдают над тем или иным количеством примеров, затем из них делают вывод.

Дедукция же – такая форма мышления, когда от общих положений, правил, законов идут к менее общим, конкретным положениям. При дедуктивном методе мысль учащихся следует от общих положений к конкретному материалу, который затем анализируется.

Предложенные Н. С. Рождественским группы методов в значительной степени охватывают учебный процесс. Они представляют деятельность учителя и учащихся всесторонне, глубоко. Основания, по которым они выделены, разнообразны. Однако фундаментальные лингвометодические связи, упомянутые выше, не просматриваются. Помимо этого констатированные группы методов приемлемы и для обучения правописанию в полном объеме.

Элементы иерархического обустройства методов обучения русскому языку находим в коллективном учебном пособии «Теория и практика обучения русскому языку». В этом пособии есть характеристика общеметодических методов. Кроме того, изложена информация о способах рассмотрения отдельных вопросов. Так, в разделе «Методика изучения лексики и фразеологии», наряду с другими параграфами, находим параграф о методах изучения новых слов. Вот эти методы: выяснение значений слов через наглядное восприятие предметов, ими обозначенными, через контекстное окружение поясняемого слова (оносемасиологический метод) и проведение аналогичной работы, но только через анализ структуры самого слова, подбор синонима, его логическое определение (семантический метод).

Освещение методистами способов работы учителя и учащихся по отношению к изучению теории языка и обучению правописанию, к ее разделам позволяет разграничить уровни в ступенчатом расположении методов обучения русскому языку. В этом расположении самым прочным будет его основание, состоящее из общих методов. Последующие звенья находятся в стадии формирования. Поэтому некоторую устойчивость такой пирамиде может придать решение вопроса о выборе методов, характерных для изучения языковой теории. Это решение может заключаться в соотнесении принципов изучения этой теории с его методами.

В условиях конкретного урока методы изучения языковой теории реализуются, прежде всего, видом выбранной учителем работы. Этот выбор продиктован часто необходимостью сопоставления, выделения, группировки, осмысления дидактического материала. Например, одним из видов работ на уроке ознакомления детей с родственными словами может стать нахождение в тексте слов с общей частью. Продолжение этой работы возможно в плане объяснения значения таких слов. Далее производится установление места общей части в словах, ее выделение. Тем самым ключевыми для названий видов работ являются слова: нахождение, объяснение, установление, выделение.

В свою очередь каждый вид работы претворяется в жизнь при помощи приемов обучения.

Прием обучения – это операция, при помощи которой происходит достижение определенной задачи в некоторой ситуации образовательного взаимодействия субъектов такого процесса. В данном определении отождествляются понятия «прием обучения», «операция». Такое уравнивание подтверждается суждениями ряда психологов. Например, Д. Н. Богоявленский, Н. П. Доблаев в приемах видят систему операций анализа, синтеза, абстракции, обобщения, организованную для достижения задач определенного типа.

Приемы обучения являются деталями-звеньями методов, их проявлениями. В то же время методы обучения представляют собой совокупность приемов обучения.

Отличие между ними в том, что методы обучения не могут входить друг в друга. Приемы обучения вливаются в качестве составной части в любой из методов обучения.

Прием обучения – это отдельное действие учителя и вызываемое действие учащегося. В условиях изучения языковой теории такими действиями являются, например, вопросы, задания, суждения учителя в процессе выполнения с детьми работы определенного вида.

Например, нахождение в тексте слов с общей частью осуществляется при помощи следующих обращений учителя к классу. Он говорит: «Прочитайте предложения, записанные на доске». Задает вопросы: «О ком идет речь? Эти слова обозначают различные предметы или нет? Какая часть этих слов содержит подсказку для ответа на предыдущий вопрос?»

Вопросы, задания, суждения представляют собой группу вербальных (словесных) приемов обучения. Наряду с этой группой есть и группа невербальных приемов. В частности, показ предметной (сюжетной) картинки, графическое обозначение звука, части слова, предложения, демонстрация таблицы, алгоритма действий при работе с компьютером осуществляются движениями рук учителя.

Кроме того, вербальное поведение учителя может обладать развивающим характером, ориентированным на активизацию мышления, речи школьников. Или оно носит тренировочный оттенок, направлено на закрепление отдельной операции: изменение формы слова, постановка слова в начальную форму, выделение окончания, доказательство принадлежности слов к родственным словам и т. п.

Содержание словесных обращений учителя зависит от вида работы. Например, сопоставление форм одного и того же слова требует нацеливания детей на склонение (спряжение) этого слова, на констатацию значений всего анализируемого ряда слов, на сравнение таких слов с родственными словами.

Другая детерминизация наблюдается при обращении к типологии уроков. Например, на этапе подготовки к восприятию нового материала содержание речевого воздействия учителя не аналогично его содержанию на этапе закрепления знаний.

Остановимся на характеристике отдельных методов изучения языковой теории.

Наблюдение

Это способ деятельности субъектов педагогического процесса, заключающийся в концентрации их внимания, памяти на проявлениях признаков познаваемого предмета, характеризующийся работой мышления. Такая совокупность действий сопровождается фиксацией фактов, записью необходимых для осмысления материалов.

Наблюдение применяется для раскрытия изучаемого понятия. Раскрыть понятие – это значит указать его существенные признаки, то есть признаки, составляющие его содержание. Например, чтобы провести подобную работу при усвоении школьниками понятия «имя прилагательное», учитель должен их подвести к восприятию таких признаков, как: отвечает на вопрос *какой?*, обозначает признак, изменяется по родам, числам, падежам в зависимости от имени существительного.

Нередко новая тема по теории языка раскрывается путем выяснения частных тем. Так, тема «Состав слова» распадается на подтемы: «Корень», «Окончание», «Приставка», «Суффикс». На таких уроках выводятся признаки соответствующих понятий.

Однако большинством понятий учащиеся овладевают практически, путем упражнений. Таким образом, им сообщают термины «звук», «слово», «род», «число», «падеж», «время», «лицо» и т. д. Эти термины выражают определенное грамматическое понятие. Но дать точное определение, что такое звук, слово, время, лицо, трудно. Поэтому в школе их и не определяют. Вся работа в подобных случаях осуществляется на уровне живого созерцания, представлений.

Приведем примеры наблюдений.

Тема: Гласные и согласные звуки и буквы.

Сравнение звуков.

– Произнесем вместе со мной звуки [а] [о] [у]. Теперь это же сделаем самостоятельно в парах, глядя на своего соседа по столу. Встречает ли выдыхаемый воздух преграду?

– Произнесем звуки [б], [п], [г], [к]. Что можно сказать о прохождении воздуха сейчас? При произношении каких звуков слышится шум?

Тема: Родственные слова.

1. Списывание.

– Прочитайте четверостишие так, чтобы запомнить.

Грачиха говорит грачу:

«Слетай с грачатами к врачу,

Прививки делать им пора,

Для укрепления пера». (М. Бородецкая)

– Прочитаем так, как будем писать. Повторим прочитанное. Запишите предложения, диктуя, как пишем.

2. Нахождение слов с общей частью.

– Назовите слова, обозначающие птиц. Выпишите эти слова. Это птицы одного вида или различных видов? Какая часть слова об этом говорит?

3. Выделение корня из слов.

(Учитель показывает обозначение корня в словах.)

4. Сопоставление родственных слов, слов с омонимичными корнями, синонимов.

– Какие из данных слов можно отнести в одну группу? Почему?
Смелый, гора, пригорок, горе, отважный, беда.

– Назовите слова, имеющие общую часть. Какие из них содержат в себе общую часть с одним и тем же значением? Запишите эти слова, выделите корень.

Работа над языковым определением

Любое определение строится по правилам логики. Обязательной его частью является термин: «приставка», «имя прилагательное», «подлежащее» и т. п. При этом термин может быть назван либо в начале определения («Имя прилагательное...»), либо в его конце («...называется именем прилагательным»). В определении указывается более широкое (родовое) понятие, к которому принадлежит данное понятие: «Приставка – часть слова», «Имя существительное – часть речи», «Подлежащее – член предложения».

Работу необходимо начинать с указания общего (родового) понятия потому, что сразу определяется область, к которой относится данное понятие. Далее в определении указываются отличительные (видовые) признаки данного понятия: «... которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов» и т. п.

Среди видовых признаков, входящих в морфологические определения, различаются признаки значения («...обозначает действие...») и формальные признаки (род, число, падеж и т. п.).

Порой в определении вся совокупность формальных признаков не дается, указываются значение и вопрос. Например, это характерно для определяемых частей речи. Так, имя существительное характеризуется как часть речи, обозначающая предмет и отвечающая на вопросы *кто?*, *что?*. По мере изучения ряд указываемых формальных

признаков расширяется: для имени существительного называются отнесенность к определенному роду, изменяемость по числам, падежам. Подобные определения, даваемые в начальной школе, являются неполными, предварительными, но все же они достаточны для того, чтобы по этим определениям дети могли различать части речи.

Работа над языковым определением вытекает из работы по наблюдению за речью. Она следует обычно за подведением итога всему тому, что ей предшествовало в качестве подготовки учащихся к восприятию нового материала. Это, во-первых. Во-вторых, она проводится в виде вопросов, заданий учителя, направленных на осознание детьми отличительных сведений. Например, при работе над определением подлежащего учитель спрашивает: «Подлежащее относится к частям речи? Всякий ли член предложения будет подлежащим? Какие признаки отличают подлежащее от других членов предложения?» Важно, чтобы школьники не заучивали определения, а оперировали элементами, его составляющими, «видели» существенные его признаки, могли их использовать в процессе осмысления строения высказываний, правописания, конструирования текста.

Показателем понимания определений могут быть примеры, приводимые школьниками, грамотное письмо, пояснения орфограмм, ответы при выполнении упражнений различного рода, культура, эстетика речи.

Анализ единиц языка – речи

Такой разбор представляет собой способ взаимодействия учителя и учащихся, при котором происходит идентификация единиц языка – речи школьниками, то есть установление соответствия между элементами структуры высказывания и усвоенными определениями.

Разбор бывает по содержанию фонетическим, морфемным, морфологическим, синтаксическим или смешанным, а по объему – полным или частичным.

Фонетический (звуко-буквенный) разбор заключается в выделении из слов звуков и букв, в установлении характера звуков: гласных,

согласных, ударных и безударных гласных, звонких и глухих, твердых и мягких согласных и т. д. Сюда же относится деление слов на слоги, для переноса слов. Эти действия сопровождаются противопоставлением одного звука или слога другому, сходному, но в то же время чем-то отличающемуся. Он чаще всего сопровождается указанием на соответствующие буквы: что слышится, а что пишется?

При морфемном (по составу слова) разборе учащиеся выделяют окончание, корень, приставку, суффикс в «прозрачных» по своему составу словах, подбирают слова, сходные по корню, приставке, суффиксу, доказывают правильность своего разбора: в слове *беловатого* окончание -ого, так как в словах *беловатых*, *о беловатом* изменяется эта часть слова, корень – бел- он имеется в словах *белый*, *побелел*, -оват- суффикс, слова с этим суффиксом: *розоватый*, *зеленоватый*.

При разборе частей речи школьники указывают отдельные слова, ставят к ним вопросы, определяют, какой частью речи являются, отмечая смысловые и некоторые формальные признаки (что слово обозначает, на какой вопрос отвечает, как изменяется). Разбирая, например, имя существительное *учащийся*, оканчивающий начальную школу ставит к нему вопрос, называет значение предметности, начальную форму (именительный падеж), род, тип склонения, падеж, число. Причем, определяя падеж, он ставит вопрос от глагола или другого существительного.

При синтаксическом (по членам предложения) разборе школьники выделяют по вопросам грамматическую основу предложения (подлежащее и сказуемое), устанавливают связи между словами, задавая от подлежащего или сказуемого вопрос, вычленяя словосочетания, подчеркивая, что слово, распространяющее один из главных членов предложения, является второстепенным членом предложения.

По объему грамматический разбор может быть либо полным, либо частичным. При полном разбираются все изученные признаки, при частичном – только отдельные.

По форме разбор может быть устным и письменным. В начальной школе особенно используется устная форма. Письменная форма удобна при обобщающем повторении изучаемого по теме, разделу или по четвертям учебного года. Эта форма целесообразна как учет знаний, умений учащихся, их степени самостоятельности.

Грамматический разбор, в основе которого аналитическая работа, необходимо сочетать с составлением слов из слогов, словосочетаний, предложений, с объяснением и доказательством, подбором примеров и т. п.

Виды языковых упражнений

Упражнения являются способом неоднократного повторения учебных действий. При помощи них происходит тренировка в распознавании языковых понятий, перенос знаний на новый дидактический материал. В результате вырабатываются умения быстро и точно применять полученные знания на практике.

При помощи упражнений формируются навыки самостоятельной работы, укрепляются навыки мыслительной деятельности, так как детям приходится непрерывно заниматься, анализировать, сравнивать одни формы с другими, абстрагироваться от высказываний, обобщать. Посредством упражнений знания систематизируются и автоматизируются.

Как правило, упражнения выстраиваются с учетом логики образовательного процесса. Первоначально проводятся те из них, что содействуют укреплению осознания звукового строя речи. На смену им приходят упражнения, помогающие организовать работу по восприятию строения, структуры слова. Следующий шаг приходится на осмысление признаков, по которым слова распределяются по группам, соответствующим частям речи. Упражнениями, пронизывающими звенья логической цепочки, становятся следующие упражнения: понимание явления под названием «речь» (для чего нужна речь, ее функции, цели, формы), усвоение некоторых признаков текста (тема,

основная мысль, заголовок, наличие предложений), предложения (грамматическая основа, члены предложения, словосочетания, типы предложений по цели высказывания, эмоциональной окраске). К упражнениям сквозного характера отнесем также упражнения на выяснение значений слов, на выяснение их синонимии, омонимии, антонимии, норм употребления, зависимости использования от ситуации общения, происхождения.

По степени самостоятельности учащихся упражнения могут выполняться с большим или меньшим участием педагога. По мере прохождения учебного материала его удельный вес в этом должен снижаться, а роль противоположной стороны возрастать. В итоге учебная работа выполняется школьниками без посторонней помощи.

По характеру мыслительной деятельности учащихся упражнения бывают аналитические, аналитико-синтетические, на классификацию слов, предложений, обобщающего или абстрагирующего планов. Например, к упражнениям этих групп относятся соответственно: нахождение (выделение, выписывание) конкретных языковых фактов (существительных мужского рода или единственного числа и т. п.), составление из слов предложения, распределение слов, отвечающих на вопросы *кто? что?* по группам, подведение ряда слов под общее название, определение категорий частей речи и др.

Если принимать во внимание содержание приемов обучения, то можно назвать такие упражнения, как:

– фонетико-графические: выделение гласных, согласных звуков, букв, составление слов с заданным количеством звуков, букв, деление слов на слоги и др.;

– лексические: объяснение значений слов, прогноз их появления в речи, нахождение слов, близких по значению, составление словосочетаний с такими словами и др.;

– словообразовательные: подбор родственных слов, выделение частей слова, продолжение ряда слов с заданной приставкой, образование от слова одной части речи родственного слова другой части речи и др.;

– морфологические: соотнесение слов с вопросами, изменение формы (числа, падежа) слова, выписывание слов одной категории, ее установление и др.;

– синтаксические: установление связей между словами в предложении, нахождение словосочетаний, составление словосочетания по данному слову, по аналогии, построение предложения заданного типа и др.;

– текстовые: подбор заголовка к предложениям, распределение предложений по порядку, по группам, расположение групп предложений, объяснение роли выделенных слов в функции средств связи предложений, поиск основной мысли прочитанного и др.

§6. Учебники как средства преподавания

Наряду с методами обучения, в педагогическом процессе оказываются задействованными его средства. Дидактические средства являются сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся, облегчающими им непосредственное или косвенное познание мира. Они побуждают к учебно-познавательной деятельности, управляя ею и осуществляя контроль.

Главное место среди средств обучения занимает учебник. Он выступает в роли модели учебного процесса, определяющей его систему. В нем реализуется содержание обучения, закрепленное школьной программой.

Прежде чем использовать учебник в повседневной практике, учитель должен сам внимательно ознакомиться с ним, понять его структуру, выявить наличие или отсутствие взаимосвязей между частями программного материала, соотношение теоретического материала и заданий (вопросов, упражнений), возможности учебника для самостоятельной работы по нему.

Помимо этого необходимо помнить, что учебник предназначен в первую очередь школьнику. Весь же методический аппарат, которым

пользуется преподаватель, может находиться в особых книгах для него. Такие книги создаются параллельно с учебником.

Учебник по русскому языку содействует решению задач соответствующего учебного предмета. Русский язык как учебный предмет призван обеспечить разностороннюю работу по развитию речи школьников, нацеленную на то, чтобы они осмысленно и свободно говорили, слушали, читали и писали. Кроме того, этот предмет обогащает нравственные и этические представления детей, их знания об окружающем мире, о человеке, природе, обществе. Он ориентирован на развитие логического и образного мышления, на формирование самостоятельности в подходе к выполнению всякого рода учебных заданий. В то же время имеет направленность на выработку устойчивого интереса к школьным занятиям, к книге как источнику знаний и жизненного опыта.

В условиях рынка учебников по русскому языку, появления все новых учебников становятся актуальными требования к ним, изложенные Н. С. Рождественским. Произведем их констатацию.

В учебнике каждого класса материал расположен по темам программы. Материал каждой темы распределяется по методически законченным частям. Количество таких частей соответствует, в основном, количеству уроков, отводимых на ту или иную тему.

Каждая тема раскрывается в определенной последовательности. Однако основные части курса русского языка даются не изолированно, а во внутренней связи друг с другом.

В каждый раздел или тему по возможности включается материал уже пройденных тем, на основе которого даются новые знания и формируются умения. Это требование особенно относится к наиболее трудным разделам и отдельным темам программы.

В содержание учебника для каждого класса входят необходимые элементы теории. Круг теоретических знаний, объем и глубина их разработки по классам определяются программой.

Теоретический материал передается в учебниках по русскому языку сжато, предельно ясно и доступно для детей данного возраста, без детализации, с небольшим количеством терминов, определений, правил, но без ущерба для научности содержащихся в них сведений.

При изучении грамматических категорий и форм обращается внимание на формальное выражение языкового явления. При этом в учебнике отражается все разнообразие методических приемов: анализ и синтез, аналогия и противопоставление, классификация, обобщение.

В школьных учебниках по русскому языку используются индуктивный и дедуктивный способы подачи языкового материала.

Индукция – способ презентации языкового материала, в основе которого лежит путь от частного, конкретного факта к общему выводу, правилу. Индукция используется в ходе беседы учителя с учащимися на лингвистическую тему, в процессе наблюдения над языковым материалом.

Дедукция – способ презентации языкового материала на основании общих закономерностей. Это путь от общих положений к выводу частного правила. Дедуктивный способ изложения нового материала используется в том случае, когда вводятся понятия более сложные, чем изученные ранее, когда необходимо представить дедуктивное умозаключение, объединяющее разъяснение основных признаков нескольких взаимосвязанных языковых фактов, явлений.

Основную часть учебника составляют упражнения. Их количество на ту или иную тему зависит от степени ее трудности для детей: чем труднее тема, тем больше материала для упражнений требуется в учебнике.

Разнообразие форм упражнений должно преследовать цели: возбудить работу различных органов восприятия; рассмотреть явление с разных сторон; заставить учащихся применять умственные операции различных видов.

Для упражнений используются как тексты, так и отдельные предложения, слова. Тексты берутся из произведений художествен-

ной прозы, из рассказов, описаний, стихотворений, басен, научно-познавательных статей. Важно задействовать в учебнике фольклорные тексты: сказки, песни, загадки, пословицы, поговорки.

Тематика даваемых в учебнике текстов должна быть разнообразной, обеспечивающей расширение словаря, нужного для осмысления, активного употребления, правильного в орфографическом отношении письма.

Обеспечить разборчивость текстов, иллюстраций, чтение без напряжения зрения детей, красивую внешность книги призваны шрифты, набор, бумага. К тому же рисунки, помещенные в учебнике, должны быть простыми, без излишних деталей, доступными для понимания детей. С другой стороны, они не могут быть предназначены для украшения книги или только для раскрытия содержания текстов. Они находятся в органической связи с работой по расширению словарного запаса, с работой по грамматике, по изложениям, сочинениям.

Для иллюстрации теоретических положений в учебнике помещаются схемы и таблицы. Они должны быть доходчивыми для восприятия детей и способствующими пониманию языковых явлений, построенными по методу сопоставления сходных явлений, противопоставления сходных в одном отношении, различных в другом.

В целях наглядности желательно выделение особым шрифтом подлежащих изучению слов, частей слов, речевых оборотов, а также определений и правил.

Если иметь в виду объем учебника, то в одном из конкурсных положений по его изданию сказано так: 2 класс – 6 авторских листов, 3 класс – 8 авторских листов, 4 класс – 10 авторских листов.

Эффективное применение учебника в педагогическом процессе предполагает знание учителем той образовательной концепции, которая воплощена в каждом конкретном учебнике.

Общность взглядов авторов учебников, учебных пособий, научно-методических решений на построение, внедрение образовательных моделей составляет концепцию. Учет концепции образователь-

ной модели при формировании содержания учебной дисциплины, в том числе теории языка, появляется в начале двадцать первого века. Оглашение этих концепций находим, например, в информационном письме «Особенности комплектов учебников, рекомендованных общеобразовательным учреждениям, участвующим в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования» Министерства образования и науки Российской Федерации.

Воспроизведем содержание этого письма, сохранив его стиль.

Первую группу образовательных концепций, воплощенных в учебниках, составляют те, что развивают традицию, сложившуюся в обучении русскому языку.

Концептуальными положениями курса «Русский язык» образовательной модели «Гармония» (научный руководитель – профессор Н. Б. Истомина, авторы учебников – М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко) являются:

1. Создание методических условий для осознания ребенком себя как языковой личности и на этой основе формирование у него уважения к языку и к себе как его носителю, а потому – сознательного отношения к своей речи.

2. Осуществление коммуникативного подхода к изучению языка, то есть нацеленность учебной работы на становление (совершенствование) всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма, чтения.

3. Направленность обучения не только на развитие лингвистического мышления детей, но и их языковой интуиции, природного чувства слова и интереса к изучению языка.

4. Обеспечение базы для повышения грамотности учащихся за счет системного развития их орфографической зоркости и орфографического самоконтроля.

Указанные концептуальные положения реализуются в комплексе – за счет особого построения курса и организации обучения,

нашедших отражение в содержании, структуре и характере предъявления материала в учебнике «К тайнам нашего языка».

1. Названием учебника и многих его разделов, логикой и способами подачи материала: подчеркивается непрерывное движение ребенка от практического пользования языком к «открытию» его устройства и осознанному, а потому более совершенному владению им.

2. При неизменности объема традиционно изучаемых лингвистических понятий. В трактовку некоторых внесены уточнения, дополнения, делающие определения более конкретными и понятными детям. Кроме того, расширен круг сведений о способах выполнения языковых и речевых действий, чем достигается их лучшее осознание и освоение. С той же целью проведена перестановка отдельных тем курса.

3. Изучение языка органично сочетается с работой над культурой устной и письменной речи младших школьников. Вопросам речевой культуры посвящены и специальные темы. В учебник включены различные виды словарей, методически обеспечено обучение детей пользованию ими.

4. Становление грамотного письма направляется коммуникативным мотивом и осуществляется в единстве с воспитанием у школьников желания безошибочно выразить мысли на русском языке. Для формирования орфографических умений и одновременно для психологической разгрузки учащихся (снятия страха перед ошибкой) предусмотрена система обучения особому способу письма – письму «с окошками».

5. В комплекте с учебником используется тетрадь – задачник – средство обучения, позволяющее не только совершенствовать отдельные умения школьников, закладывать основы их учебной самостоятельности, но и более экономно расходовать время и силы каждого ученика.

6. Специальными средствами, обеспечивающими сочетание учебной деятельности с коммуникативной, являются: форма диалогового общения авторов учебника с ребенком; использование персона-

жей (дошкольника Антона и мальчика-иностранца, изучающего русский язык; применение заданий типа «Расскажи дома»; работа над сочинениями как обучение созданию текста в конкретных жанрах (записок, писем, поздравлений, загадок, инструкций, дневниковых записей, рассказов о своей жизни и др.).

7. Расширен диапазон используемого дидактического материала: он включает высказывания самих детей (удачные, несовершенно и даже с ошибками), выполняющие различные функции, обучающего, развивающего и воспитательного характера.

Ведущей идеей образовательной модели «Начальная школа XXI века» (научный руководитель – профессор Н. Ф. Виноградова, авторы учебника по русскому языку – С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. И. Кузнецова) является реализация одного из возможных путей модернизации начального образования, раскрытие новых подходов к целям, содержанию и методике обучения младших школьников в начальной школе.

Основной принцип обучения этой модели: начальная школа должна быть *природосообразной*, то есть соответствовать потребностям детей этого возраста (в познании, общении, разнообразной продуктивной деятельности), учитывать типологические и индивидуальные особенности их познавательной деятельности и уровень социализации.

С этой точки зрения особенно важен адаптационный период, организация которого должна помочь каждому первокласснику с учетом его готовности к школьному обучению безболезненно перейти от дошкольного детства к школьному этапу жизни. Поэтому авторы особое внимание уделили созданию новых интегрированных курсов, изучаемых в первое полугодие 1 класса («Грамота», «Окружающий мир» и др.), которые наряду с образовательными функциями обеспечивали реализацию функции «мягкой» адаптации детей к новой деятельности. Методика обучения этим предметам строится на приоритетном использовании наглядно-образного мышления как типичного для детей этого возраста, на особом внимании к игровым методам

обучения и такой организации учебного процесса, которая обеспечивает ситуацию успеха для каждого ученика и возможность обучаться в индивидуальном темпе.

Одна из приоритетных задач начального образования – формирование основных компонентов учебной деятельности (если обсуждать позицию школьника, то это ответ на вопросы «зачем я учусь», «что я должен делать, чтобы решить эту учебную задачу», «каким способом я выполняю учебную задачу и как я это делаю», «каковы мои успехи и что у меня не получается»). Исходя из этого, методика обучения построена на целенаправленном использовании моделирующей деятельности, авторами создана система игр с правилами, которые развивают необходимые для учения качества. В содержании и структуре средств обучения отражены новые подходы к развитию контролирующей и оценочной деятельности учащихся (рубрика «Проверь себя», задания «Сравни свой ответ с текстом», «Найди ошибки» и др.).

Обновление начальной школы означает переход с приоритета репродуктивной и инструктивной деятельности на приоритет поисково-исследовательской. Это достигается методикой, при которой школьник осваивает принципиально другую роль – не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь». Такая позиция определяет его заинтересованность процессом познания: ученик может выдвинуть свою гипотезу (рубрика учебника «Выскажи предположение»), выбрать и обосновать свой путь решения учебной задачи, вступить в дискуссию (задания «Выскажи свое мнение»). В этом случае меняется место и роль образца (правила, способа, вывода и пр.). Он не предъявляется учителем в начале познавательной деятельности как не подлежащий обсуждению, а рождается в процессе коллективной работы и часто завершает ее, что дает возможность каждому ученику «открыть» для себя и сознательно принять научное знание.

Обновление начальной школы означает усиление внимания к творческой деятельности учащихся, основанной на инициативе и са-

мостоятельности каждого школьника. Это достигается применением в методике обучения «скрытых» образцов, преобладанием заданий проблемного характера (по сравнению с репродуктивными), наличием системы специальных творческих заданий, усложняющихся от класса к классу. Развитие творчества авторы тесно связывают с совершенствованием такого психического процесса, как воображение, поэтому в учебно-методическом комплекте впервые для начальной школы разработана система использования ролевой игры в обучении, которая дает возможность развивать различные грани ролевого поведения, а значит, воображение и творчество ученика.

Образовательная модель «Начальная школа XXI века» реализует в образовательном процессе право ребенка на свою индивидуальность. Все средства обучения содержат материал, который позволяет учителю учесть индивидуальный темп и успешность обучения каждого ребенка, а также уровень его общего развития. Во всех учебниках предусмотрено дополнительное учебное содержание, что позволяет создать достаточно высокий эрудиционный фон обучения, обеспечив, с одной стороны, снятие обязательности усвоения всех предъявленных знаний (ребенок может, но не должен это усвоить), а с другой стороны, дав возможность каждому работать в соответствии со своими возможностями (рубрики учебников «Для тех, кто хорошо читает», «Путешествие в прошлое», «Этот удивительный мир» и др.). Это определило авторскую позицию в создании новых подходов к дифференциации обучения: целенаправленная педагогическая помощь и поддержка осуществляется в условиях гетерогенного (разнорядного) класса. Разработанные по основным предметам учебного плана коррекционно-развивающие рабочие тетради позволяют учителю отойти от традиционно принятой ориентировки на «среднего» ученика и проводить целенаправленную работу в зависимости от успешности обучения.

Особое внимание авторы уделяют созданию особой эмоционально-положительной атмосферы обучения младших школьников,

развитию учебной инициативы и самостоятельности. Методика обучения построена таким образом, что предоставляет каждому ребенку право на ошибку, на самооценку своего труда, самостоятельный анализ как процесса, так и результатов обучения (рубрика «Проверь себя», рекомендации учителю по формированию контролирующей деятельности школьников).

Новизна подходов к построению курса «Русского языка» заключается в том, что он является первым этапом непрерывного лингвистического образования учащихся: учебный материал излагается не концентрически, а линейно, реализуя научный подход к анализу языковых явлений.

Курс «Русский язык» состоит из трех безусловно взаимосвязанных, но самостоятельных блоков: «Как устроен наш язык» (знакомство с основными лингвистическими знаниями), «Правописание» (формирование грамотного письма) и «Развитие речи» (развитие речи учащихся). Эти блоки являются одновременно структурными единицами учебника и представляют собой объединение уроков, реализующих определенную цель обучения.

В основу образовательной модели «Школа 2100» (научный руководитель – академик А. А. Леонтьев и Л. Г. Петерсон) положены следующие педагогические принципы.

А. Личностно-ориентированные принципы.

1. Принцип адаптивности.
2. Принцип развития.
3. Принцип психологической комфортности.

Б. Культурно-ориентированные принципы.

1. Принцип картины мира.
2. Принцип целостности содержания образования.
3. Принцип систематичности.
4. Принцип смыслового отношения к миру.
5. Принцип ориентировочной функции знаний.

6. Принцип опоры на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип.

В. Деятельностно-ориентированные принципы.

1. Принцип обучения деятельности.

2. Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации.

3. Принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика (зона ближайшего развития).

4. Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие.

5. Креативный принцип, или принцип формирования потребности в творчестве и умений творчества.

Г. И еще несколько положений.

1. Школа как часть образовательной среды.

2. Готовность к дальнейшему развитию.

3. Принцип минимакса. Максимум оценок – минимум отметок. «Щадящая» система домашних заданий.

Обучение грамоте в 1 классе и русский язык в 1-4 классах составляют непрерывный курс, созданный одним авторским коллективом (Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина) и реализованный в учебниках «Моя любимая азбука», «Русский язык – первые уроки», «Русский язык» (2-4 классы).

Главной особенностью программы курса обучения грамоте и русского языка является то, что авторами определены основные линии развития детей средствами данных предметов, это содержательно-методические линии, на которых строится непрерывный курс:

– овладение грамотой и на её базе – основами функциональной грамотности;

– овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи (устная разговорная и учебно-научная речь, письменная разговорная речь);

– овладение орфографией и пунктуацией;

- овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов;
- приобретение и систематизация знаний о языке;
- раскрытие воспитательного потенциала родного языка;
- развитие у детей чувства языка.

Работа по орфографии строится на базе понятий «орфограмма», «орфографическое правило» с опорой на опознавательные признаки орфограмм и условия их выбора и на сформированное умение видеть состав слова.

В программе усилено внимание к синтаксису и пунктуации как основе письменной речи, средству выражения собственных мыслей и чувств и понимания чужих, увеличен объем изучаемого материала по синтаксису и пунктуации.

В связи с тем, что курсы русского языка и чтения написаны одними и теми же авторами (книги для чтения Р. Н. Бунеева и Е. В. Бунеевой), в учебниках реализован единый подход в работе с текстом (формирование правильного типа читательской деятельности), в качестве дидактического материала в учебниках русского языка использованы фрагменты текстов из книг для чтения. Это дает детям возможность увидеть, что любой текст создан по законам языка.

Вторую группу концепций ученых на организацию обучения составляют концепция системы начального образования академика Л. В. Занкова и системы академиков Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова.

Дидактическая система, ведущая цель которой – оптимальное *общее развитие каждого школьника*, разрабатывалась в процессе многолетнего педагогического эксперимента Л. В. Занковым и его учениками. В 60-е годы прошлого столетия была сформулирована концепция этого учения, включающая основную идею, принципы и типические свойства системы общего развития ребенка.

Общее развитие не подменяет понятие «всестороннее развитие». Речь идет об общем развитии психической деятельности, которое включает три линии развития психики ребенка – ум, волю, чувства, подчеркивая значимость таких сторон общего развития, как нравствен-

ное и эстетическое. Развитие мыслительной деятельности предполагает классификацию предметов и понятий, анализ условий задач и заданий, формулировку выводов. Формирование обобщений ориентируется как на индуктивный, так и на дедуктивный путь в зависимости от характера раскрываемых знаний. Знания, умения и навыки рассматриваются в Новой Дидактике как средство организации этого процесса.

При изучении общего психического развития особая роль отводилась и отводится изучению таких ее форм, как: анализирующее наблюдение, отвлеченное мышление, практические действия.

Основные требования к содержанию, методам, организационным формам, результативности системы, то есть ее дидактические принципы, отвечают ее основной идее – достичь оптимального уровня общего развития каждого ребенка. Положение Л. С. Выготского о том, что обучение должно идти впереди развития, конкретизируется требованием соблюдения меры трудности и звучит так: *обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности*. Мера трудности определяется как необходимостью учета индивидуального подхода к общему развитию каждого ученика, так и базовым уровнем содержания начального образования.

Характер трудности, в основном, очерчен глубиной программного содержания и способом его усвоения, следовательно, неразрывно связан с другими принципами: *принципом ведущей роли теоретических знаний и быстрым темпом прохождения учебного материала*. Последний принцип имеет не количественную, а качественную характеристику: не спешить, но и не топтаться на месте при закреплении знаний. У детей не должно возникать впечатления, что они воспроизводят пройденное, так как «знакомое» понятие рассматривается во взаимосвязи с другими и под другим углом зрения. Такая подача материала отвечает требованию *осознания школьниками процесса учения*.

Руководящая идея системы и ее дидактические принципы становятся достоянием каждодневной деятельности учителя и учения школьников благодаря хорошо разработанной методической системе обуче-

ния, которая рассматривается как единство, обладающее типическими для преподавания всех предметов свойствами. Это *свойство многогранности, процессуальности, вариантности и свойство коллизий*.

Реализация в учебном материале по разным предметам типических свойств методической системы в единстве с дидактическими принципами обеспечивает целостное развивающее воздействие на учащихся.

Учебный материал во всех учебниках представлен в таких формах, которые предполагают самостоятельную деятельность учащихся по открытию и усвоению новых знаний. *Особое значение имеет организация учебного материала в различных формах сравнения, в том числе и для постановки проблемных задач*. Учебники обеспечивают регулярность подобных заданий с учетом нарастания сложности характера учебного материала.

Учебный материал направлен на формирование мыслительной деятельности: умений – *классифицировать* предметы и понятия путем формирования соответствующих операций (группировки словесных и наглядных объектов по одному признаку, совмещение двух, трех признаков), *формулировать выводы, проводить анализ* условий задач и заданий. Формирование обобщений ориентируется как *на индуктивный, так и на дедуктивный путь в зависимости от характера раскрываемых знаний*.

В структуре содержания учебников отражаются следующие этапы организации учебного процесса:

- первый этап – система заданий поискового характера, ведущая к раскрытию определенной единицы усвоения – понятия, правила, действия (система заданий может быть сориентирована как на индуктивный, так и на дедуктивный путь познания в зависимости от характера раскрываемых знаний);

- второй – сличение результатов самостоятельной работы с вводимыми в учебниках определениями, правилами, описаниями действий;

- третий – применение усваиваемых знаний в разнообразных условиях их проявления во взаимосвязи с ранее изученным.

Задачи первого адаптационного периода обучения детей по всем предметам – развить психофизиологические функции, необходимые для продуктивного обучения: слуховые, зрительные, речевые органы, мышцы руки, пространственную, временную, количественную ориентацию, фонетический слух и т. д.

Освоение детьми образовательной области «Русский (родной) язык» (автор учебников по русскому языку – А. В. Полякова) начинается с периода обучения грамоте. Комплект пособий состоит из «Азбуки», «Рабочих тетрадей по чтению», «Тетрадей по письму». Курс «Русский язык» изучается в единстве двух форм его существования: как система русского языка и как повседневная речевая деятельность. Основным методом познания – исследование соответствия (или несоответствия) выбранных языковых средств данной речевой ситуации (в устной или письменной форме). Тем самым при освоении нового материала активизируются объективно существующие языковые связи, их круг постепенно расширяется, происходит постоянный возврат к ранее изученному.

Задачи периода обучения грамоте: развить психофизиологические функции, необходимые для продуктивного обучения чтению и письму; научить детей читать и писать; предоставить первичные знания о речи, языке, литературе.

Обучение чтению строится на принятом в русской методике аналитико-синтетическом звуко-буквенном методе. На первом, самом трудном этапе, введено опосредованное чтение рисунков, пиктограмм, схем слов и предложений, приобретается опыт перекодирования самых разных шрифтов, разгадываются ребусы, загадки, кроссворды.

Порядок изучения букв и их звуков, отбор слов учитывает трудности русского языка: движение идет от наиболее слышимых к менее слышимым звукам речи, от коротких, простых по слоговому составу слов к более длинным словам с постепенным введением стечения со-

гласных звуков. Такой подход к порядку изучения букв и постепенному усложнению слов позволяет детям самостоятельно открывать правила чтения; выводить правила написания звонких согласных и проверяемых безударных гласных в корне и прочее, то есть вполне естественно войти в грамматическую систему языка.

Обучение русскому языку в 1-ом классе занимает особое положение. Учебник впервые знакомит школьников с основными категориями и явлениями языка, углубляя знания, полученные в период обучения грамоте: соотношение между звуком и буквой, словом и предложением, предложением и текстом. Вводятся сведения, относящиеся к синтаксису простого предложения. Работа над словом продолжается при наблюдении частей речи (имя существительное, прилагательное, глагол, предлог), корня слова и родственных слов, ознакомления с изобразительными средствами языка в области многозначности слова.

Содержание учебных предметов, прежде всего, должно способствовать формированию у младших школьников основ теоретического мышления. Последнее складывается в процессе выполнения учащимися учебной деятельности. Поэтому содержание учебных предметов в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова разработано в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности школьников.

Учебный предмет в данной образовательной системе строится с учетом ряда логико-психологических положений, разработанных В. В. Давыдовым.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. Учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Выявленное отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем и обратно.

Важной составляющей учебного предмета в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова является особенный *метод* его освоения. Таким методом является решение детьми системы учебных задач.

Неотъемлемая задача начального обучения русскому (родному) языку (автор учебников В. В. Репкин) – формирование у детей умений читать и писать, различных речевых (коммуникативных) умений. Данная образовательная система в этом отношении призвана обеспечить выделение, анализ, содержательное обобщение и последующую конкретизацию объективных оснований действий чтения, письма, коммуникативно-речевых.

В качестве предмета усвоения в программе положен фонематический принцип письма, который вводит в детей в **теорию** родного языка. В этом ее принципиальное отличие от традиционной программы обучения языку, в которой усвоение способов решения той или иной частной орфографической задачи представляет собой самодавяющую и замкнутую в себе цель. В программе русского языка выделена система понятий, раскрывающая содержание фонематического принципа письма, и опирающихся на эти понятия способов осуществления орфографического действия. Сущность ведущего принципа русского письма раскрывается в данном курсе в связи с

осознанием учащимися ряда существенных для языка отношений между звуковой оболочкой слова и его лексическим значением, а также между звуковой оболочкой слова и его буквенной записью.

Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы построена на тех же психолого-педагогических основаниях, что и программа для трехлетней начальной школы. В то же время в ней имеется ряд содержательных изменений:

- более последовательно и полноценно представлена линия развития речи: систематизирована работа по анализу смысловой структуры высказывания и текста, что, по мнению авторов, является важнейшей предпосылкой развития письменной речи учащихся;

- устранен разрыв между содержанием курса русского языка и обязательным минимумом содержания начального общего образования в разделе «Русский язык»: в программу 4-го класса включены основные понятия синтаксиса;

- существенно сокращен обязательный теоретический материал и расширен материал факультативный, что дает учителю возможность более широкого варьирования содержания и темпа обучения в зависимости от уровня его учеников.

Все переработанные учебники (включая «Букварь») выдержаны в едином педагогическом стиле, имеют схожую структуру, методический аппарат, преемственность персонажей, насыщены яркими литературными образцами. Каждый учебник сопровождается методическим комментарием с поурочным планированием.

§7. Урок введения языкового понятия

Урок является основной формой организации учебно-воспитательного процесса. Он характеризуется признаками классно-урочной системы, реализуемой и по сей день в школе. К признакам этой системы относят присутствие группы обучаемых и преподавателя, проведение занятий по учебному плану, учебной программе, учебникам в течение определенного времени.

Урок обладает структурой, он может чередоваться с другими уроками, включать в себя познаваемую учащимися информацию, их деятельность и деятельность учителя, достижения, результативность.

Эта форма образовательной работы имеет ряд преимуществ по сравнению с другими формами, в частности, по сравнению с индивидуальной формой: она отличается более строгой организационной структурой; экономная, поскольку охватывает многих школьников, создает благоприятные предпосылки для взаимообучения, коллективной деятельности, соревновательности, воспитания и развития учащихся. Вместе с тем данная форма не лишена недостатков, снижающих ее эффективность, главный среди которых – опора (ориентация) на «среднего» ученика, отсутствие возможности осуществления индивидуальной учебно-воспитательной работы с учащимися.

Урок русского языка подчиняется достижению целей, обозначенных в Госстандарте. Однако по отношению к уроку формирования языкового образования эти цели приобретают уже конкретизацию: развитие, обучение, воспитание учащихся осуществляется в процессе усвоения ими языковых понятий, представлений. Ведь грамматическим обобщениям предшествует аналитическая работа, часто выполняемая на речевом материале, обладающем выразительностью, образцом его построения, ценностным содержанием, поучением, эмоциональной окраской и т. п.

Понятие будет усвоено, если школьники стремятся использовать слова, его обозначающие, на практике, в высказываниях, делают высказывания развернутыми, насыщенными членами предложения, разнообразными по лексическому наполнению, типам предложений.

Дидактическая цель таких уроков осознается порой будущими учителями смутно. Они задаются иногда решением мгновенного действия. Отсюда следующая постановка цели: сформировать понятие о существительном. Здесь проявляется «невидение» перспективы процесса обучения, непонимание наполняемости этого понятия признаками по мере взросления, обученности детей.

Другая трудность проявляет себя в неразграничении цели и задач урока. Если цель служит конечным ориентиром относительно завершенного отрезка обучения, то задачи отражают то, что необходимо выполнить для достижения цели. Следствием этого отождествления бывают формулировки цели, подобные такой, как: познакомить учащихся с частями речи, развивать у них умение распределять слова по частям речи.

Имеет место незнание сущности термина «понятие». В результате получается утверждение: закрепить понятие «большая буква» в именах, фамилиях, отчествах, кличках животных и географических названиях. Помимо игнорирования этого термина наблюдаем смешение грамматики с орфографией.

Отдельные студенты к работе над понятиями относят графико-орфографическую работу, так как считают необходимым формирование понятия «разделительный мягкий знак». Конечно, знания черпаются и из сведений. Например, они усваиваются из сообщения учителя об употреблении некоторых букв русского алфавита. Но следует помнить о том, что признаки языковых понятий содержатся в языковых определениях.

Бывают случаи подмены утверждения учителя признаками определения учебника. Вот иллюстрация этому. Будущий специалист так озадачивает себя. Он пишет, что учащиеся знакомятся с однородными членами предложения, их особенностями: а) одинаковой синтаксической ролью в предложении; б) зависимостью от одного и того же слова; в) интонацией перечисления.

Нередко признаки формируемого понятия выдаются за само понятие. Это замечаем из призыва формировать понятие рода, числа имен существительных.

Предупреждение некорректных формулировок цели урока видим в понимании процесса формирования языковых понятий. Кроме того, может помочь в этом осознание назначения языкового образования, роли учителя в его организации, принципов, методов обуче-

ния. К тому же считаем значимым освещение вопроса о типологии, структуре уроков языкового образования.

В дидактике, в лингвометодике называют различные основания, по которым производят группировку уроков: содержание учебного материала (уроки фонетики и графики, уроки морфологии и т. д.), соответствие общепринятой структуре (традиционные и нетрадиционные), по степени самостоятельности учащихся (обучающие уроки и уроки контроля над усвоением знаний, умений). Наиболее встречаемой является классификация уроков по дидактической цели. С учетом этого выделяют уроки сообщения нового материала, закрепления знаний, умений, повторения и систематизации знаний, контроля знаний, умений.

Однако возможна и другая их классификация, а именно: будем учитывать логику применения методов обучения. Тогда в учебном процессе есть урок введения языкового понятия, закрепления его признаков, повторения пройденного материала, контроля и учета знаний, умений.

Охарактеризуем структуру урока введения языкового понятия.

По структуре *урок введения языкового понятия* сближает с другими типами уроков наличие общих частей. Такими частями являются этап организации начала урока, проверки домашнего задания, его разбор для выполнения учащимися к следующему уроку, оценка работы школьников, подведение итога.

На этапе организации начала урока учитель направляет детей на предстоящую деятельность. Он проверяет их готовность к этому, смотрит, приготовлены ли учебники, тетради, ручки. При необходимости напоминает о правилах учебной дисциплины. На этом этапе будут уместными приемы, содействующие сосредоточению внимания, его завоеванию учителем.

Проверка домашнего задания во многих случаях непосредственно на уроке не проводится, так как учитель постоянно проверяет тетради, что позволяет ему придерживаться индивидуального подхода к

обучению. В то же время и отказываться от нее, по-видимому, не стоит. Ведь она помогает коллективному обсуждению общего дела, появлению элементов дискуссии.

Оживляют проверку домашнего задания необычные виды работ, на содержании которых остановимся ниже.

Выборочная проверка требует нахождения языкового факта, соответствующего требованиям учителя. Например, школьники называют только имена существительные, встретившиеся им в тексте упражнения, или они объясняют определение спряжения у глаголов и т. п.

Самопроверка заключается не в повторном обращении каждого учащегося к своим записям, а в сличении того, что выполнил, с тем, что показывает учитель классу. Тем самым происходит сравнение.

Взаимопроверка осуществляется путем обмена тетрадями. При этом желательно рассадить детей так, чтобы кто-то из них успевал лучше. В противном случае продвижения в работе может и не быть, так как ошибки, недостатки останутся не в поле зрения проверяющих.

Проверка задания при помощи задания, аналогичного домашнему, позволяет упражнять детей в переносе знаний, умений на новый учебный материал.

Проверка задания при помощи консультанта состоит в привлечении отдельных учащихся к функциям преподавания. Учащиеся-консультанты опрашивают одноклассников, контролируют правильность ответов.

По степени сложности домашнее задание бывает, как правило, подобное выполненному на уроке. Однако полностью отказываться от его разбора в конце урока не следует. Особенно тогда, когда начинается изучение новой темы. В таких случаях учитель напоминает о приемах, с которыми произошло ознакомление, показывает примеры их применения или просит об этом школьников. Он предъявляет требования, которые учтет при проверке письменных работ, делает пояснения, касающиеся их оформления.

Оценка работы учащихся на уроке производится по его завершению. Во многом этот этап урока посвящен поощрению словом, стимулированию процесса учения.

Подведение итога направлено обычно на то, чтобы в обобщенной форме выразить сущностную сторону конкретного урока. Здесь проявляется понимание школьниками отличий, сходства настоящего содержания учебного материала от предыдущего.

Урок введения языкового понятия может сопровождать также работа по формированию каллиграфических, орфографических умений, по закреплению правописания слов с непроверяемыми орфограммами.

Помимо выше разобранных этапов урок введения языкового понятия обладает частями, по которым он и обособляется в отдельную группу. Вот эти этапы.

Этап подготовки к восприятию нового материала. На этом этапе учитель проводит повторение пройденного материала, содействующего усвоению новых знаний, предупреждающего возможные дальнейшие смешения с пройденным материалом. К тому же он стремится вызвать интерес у детей к языку.

Во многих случаях признаки вводимых учителем понятий выводятся в процессе наблюдения за речью. Там, где это невозможно сделать, производится опора на запоминание сообщаемых сведений.

Фрагмент урока

Тема: Окончание.

1. Зрительно-слуховой диктант.

– Прочитайте стихотворные строки.

Поздняя осень. Грачи улетели.

Лес обнажился. Поля опустели. (*Н. Некрасов*)

– Повторите записанное так, чтобы запомнить. Запишите эти строки под диктовку.

– Назовите слова, обозначающие много предметов, выпишите эти слова, подобрав проверочное слово.

– Выделите в этих словах корень.

2. Осложненное списывание.

– Прочитайте.

Бегут по дорожке доск... да ножки. (*Лыжи*)

– Прочитайте предложение как для записи. Спишите, вставив пропущенную букву. Какую букву вставили? Почему?

– Измените эту часть слова так, чтобы была другая буква. Запишите это слово с разными буквами на конце.

3. Нахождение изменяемой части слова.

– Прослушайте пословицу.

Не гордись званием, а гордись знанием.

– Назовите изменяемую часть в словах *званием, знанием*. Как определим эту часть?

Этап формулировки вывода. Вывод может состоять в уточнении ответов на поставленные вопросы, в сведении разных мнений в одно суждение. В результате учитель сообщает термин, перечисляет существенные признаки изучаемого понятия. На этом этапе он проводит работу над языковым определением.

Фрагмент урока

Тема: Окончание.

– Изменяемая часть слова, служащая для связи слов в предложении, называется окончанием. Схематично окончание обозначают так. (Показывает соответствующий значок.)

– Где выделяют окончание: в предложении, в словосочетании, в слове? Какие части слова Вы уже знаете? По каким признакам окончание отличается от корня?

Этап тренировочных упражнений. В процессе первичного закрепления знаний учитель содействует распознаванию нового понятия среди других понятий. Он проводит работу по применению знаний при выполнении учебных заданий. Ориентиром этой работы выступают умения, которыми учащиеся должны овладеть.

Фрагмент урока

Тема: Окончание.

1. Приведение учащимися примеров.

– Назовите любое слово с разными окончаниями.

2. Нахождение окончания в словах.

– Спишите слова, выделяя окончание.

В осени, осенней, осенью. К зиме, зимой, зима. Узкая, узкий, узкою. Слышишь, слышат, слышим.

3. Различение формы слова и однокоренных слов.

– Прочитайте текст.

Голуби очень быстро и точно возвращаются в свои голубятни. Голубь всегда прилетит туда, откуда его привезли.

– Выпишите одно и то же слово в единственном и во множественном числе и однокоренные слова.

4. Восстановление деформированных предложений.

– Прочитайте ряды слов:

школьники, делают, зарядка, утро,
ученики, наши, любят, класс, спорт,
укрепляет, спорт, здоровье

О ком (о чем) должна идти речь в каждом предложении? Что об этом скажете?

Продолжают урок введения языкового понятия *уроки закрепления его признаков*. Их отличительная особенность заключается в том, что центральное место занимает *этап тренировочных упражнений*, на котором учащиеся выполняют различные виды грамматического разбора, языковых упражнений. По мере прохождения учебного материала самостоятельность учащихся должна повышаться, сложность учебного материала возрастать. В итоге, к окончанию изучения темы, они овладевают умениями, которые приобретались ими на предыдущих уроках.

Фрагмент урока

Тема: Окончание.

1. Нахождение окончания в словах.

– Спишите слова, выделяя окончание.

Река, реки, на реке. Лыдина, к лыдине, лыдиной. Прибой, прибоем, к прибою.

2. Различение формы слова и однокоренных слов.

– Прочитайте текст.

Лыся нора находится у сосны. В ней оказались лысята. Лысы поблизости не было. Лыса не ожидала непрошенных гостей.

– Выпишите одно и то же слово и однокоренные слова.

3. Восстановление деформированных предложений.

– Прочитайте ряды слов.

не ошибайся, тот, только, не работай, кто

не берись, дело, свой, за, не, не ленись, свой, за, а

руки, умелые, скука, не знают

– Расположите слова так, чтобы получились пословицы.

4. Распространение предложения.

– Прослушайте сочетание слов.

Кот отправился. Он столкнулся. Васька испугался. Прогулка не состоялась.

– О чем дополнительно можно рассказать в каждом предложении? Постройте развернутые предложения. Помните о роли окончания в словах.

Проверить степень сформированности умения, выявить имеющиеся пробелы в знаниях, подготовить учащихся к контрольной работе позволяют уроки повторения и систематизации знаний. Эти уроки помимо этапа тренировочных упражнений включают в себя самостоятельную работу учащихся. Например, для ее выполнения учитель может использовать любой из видов работ этапа тренировочных упражнений, осложнив его дополнительными заданиями.

Фрагмент урока

Тема: Окончание.

Этап тренировочных упражнений

1. Нахождение изменяемой части слова.

– Прослушайте предложения.

Как-то много лет назад

Вот из сада

Посадили странный сад.

Вам рассада.

Не был бы сад фруктовым –

Вот еще посадки рядом

Был бы он только словом.

А вот садовод

Это слово – слово – корень,

С ним садовник идет

Разрастаться стало вскоре

Очень интересно

И плоды нам принесло –

Гулять в саду словесном.

(Е. Измайлов)

– Выпишите родственные слова. Какое из этих слов повторяется в разных формах? Выделите окончание.

2. Приведение примеров учащимися.

– Назовите слово в различных формах, его окончания.

3. Выделение окончания в словах.

– Запишите слова, выделяя окончания.

Школа, к школе, у школы. Кустарник, около кустарника, в кустарнике. Нора, из норы, у норы.

Самостоятельная работа

1. Разбор слова по составу.

– Определите в слове окончание, корень. Подберите и запишите формы этого слова, однокоренные слова.

Тростью.

2. Составление словосочетаний.

– Раскройте скобки.

(Лист, малина) чай. Чай (сахар, лимон). Чай (блюдец, бокал).

3. Распространение предложения.

– Из данных слов постройте развернутое предложение.

Показалась плантация.

Одним из условий, повышающих результативность уроков изучения языковой теории, является осуществление контроля и учета за процессом приобретения знаний, умений. Эта работа позволяет учителю

выяснить степень осмысления усваиваемого материала, способность пользоваться теоретическими сведениями, результативность приемов обучения. Для школьников она важна для подкрепления правильности знаний, для устранения неверных связей. К тому же, сам факт проверки психологически настраивает на качественную работу. К основным ее методам относят фронтальный и индивидуальный опросы.

Достоинство фронтального опроса заключается в том, что он содействует выявлению знаний у многих учащихся за короткий промежуток времени. Однако он не способствует констатации глубины и полноты знаний.

При помощи этого метода целесообразно проверять материал, который подлежит запоминанию, например, определение частей речи, членов предложения и т. п.

При помощи индивидуального опроса проверяют правильность усвоения материала, его полноту и глубину. Но при этом оказывается задействованным меньшее количество учащихся.

Этот метод используется при объяснении, доказательствах тех или иных грамматических явлений, при разборе слова по составу и т. п.

Фронтальная и индивидуальная проверка осуществляются в устной и письменной формах.

К индивидуальной устной форме относятся: ответ по отдельному определению, сообщение по вопросу раздела, пояснение грамматического задания и т. п. Такая проверка нередко проводится у доски, что приводит к выполнению задания остальными учащимися под диктовку своего товарища. Чтобы избежать механического копирования, целесообразно предложить отвечающему и остальным школьникам задания, связанные чем-то общим. Например, отвечающему у доски предлагается проставить ударение в одних словах, а классу – в других. Или на доске слова делятся по слогам, в тетрадях – для переноса.

К фронтальной устной форме проверки знаний, умений относится, в основном, работа с сигнальными карточками, перфокартами.

В отличие от устной формы письменная форма проверки позволяет охватить работой всех учащихся и дает возможность убедиться в умении детей практически применить полученные знания. Осуществляется такая проверка при работе с тестами, при выполнении отдельных грамматических заданий, в процессе написания диктанта или списывания.

Проверка успеваемости школьников проводится в виде текущего или тематического учета.

Текущий учет успеваемости школьников ведется, как правило, на уроках закрепления признаков изучаемого понятия, тематический – на уроках повторения. Тем самым тематический учет тесно связан с итоговым учетом, который охватывает проверку усвоения учебного материала, изученного за четверть, полугодие, год, несколько тем. Для итогового учета учитель проводит итоговые работы. В качестве них в начальных классах используют диктант, списывание, изложение с грамматическими заданиями, тесты.

§8. Оптимизация учебного процесса

Оптимизация обучения является одним из элементов научной организации педагогического труда, изложенной в трудах Ю. К. Бабанского. Такое обучение предполагает научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени учеников и учителей.

Принцип оптимальности требует, чтобы процесс обучения достигал наилучшего для данной ситуации уровня своего функционирования. Он предъявляет требования разумности, рациональности, чувства меры в применении всех элементов учебного процесса. Он зовет к максимально возможным результатам при минимально необходимых затратах времени и усилий.

Согласно этому принципу исключается возможность универсального для всех случаев вида или метода обучения, допустимость

методических рекомендаций без указания условий и границ их применения. Он требует видения главного существенного в процессе методического выбора.

Выбор оптимального варианта осуществляется поисковым стилем педагогического мышления. При репродуктивном подходе учитель просто копирует один из вариантов решения учебно-воспитательной задачи. При поисковом, творческом мышлении он выбирает из ряда возможных путей тот, который наиболее подходит для данной ситуации.

Принятие оптимальных решений включает в себя: а) продумывание нескольких возможных вариантов решения поставленной задачи, б) осознание необходимости выбора, оптимального для данных условий, в) ознакомление с данными о сравнительной эффективности возможных способов решения подобных задач, г) сокращение числа возможных вариантов до двух наиболее возможных, д) сравнение их эффективности и ожидаемых затрат времени, е) выбор одного варианта, наиболее соответствующего критериям оптимизации.

Оптимизация обучения складывается из ряда основных способов ее реализации. Прежде всего, нужен комплексный подход к проектированию задач обучения. Далее оптимальное планирование предполагает обязательную конкретизацию задач с учетом особенностей системы, в которой протекает учебный процесс. Конкретизация задач обучения невозможна без специального изучения особенностей класса. После проектирования задач обучения учитель приступает к отбору его содержания. Затем осуществляется выбор методов и средств обучения. Следующим способом оптимизации обучения является нахождение таких организационных форм, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи за отведенное время. При этом возникает необходимость осуществления не только общеклассного, но и дифференцированного и индивидуального подхода к слабоуспевающим, наиболее подготовленным и всем другим ученикам.

В теории оптимизации к критериям оптимальности принятых решений относят достижение учеником такого уровня успеваемости, воспитанности и развитости, который соответствует его реальным учебным возможностям в зоне его ближайшего развития, соблюдение учениками и учителем гигиенически установленных для них норм времени на урочную и домашнюю работу.

«Реальные учебные возможности» – это новое понятие, которое введено в теории оптимизации. Оно не идентично абстрактным возможностям или способностям, которые рассматриваются вне связи с имеющимися условиями. Реальные учебные возможности отражают в себе единство внутренних и преломляемых личностью внешних условий, непосредственно влияющих на успешность ее учения. Учителю важно знать не только сегодняшний уровень реальных учебных возможностей школьника, но и зону их ближайшего развития. Ему надо знать, какие задания, какого уровня трудности могут выполнить ученики при его направляющей помощи и руководстве. Ориентация на зону ближайшего развития не позволяет приспособливаться только к сегодняшнему уровню развития школьника, а зовет вперед, требует непрерывного роста его возможностей.

Известно, что для каждого класса научно обоснованы нормы затрат времени на выполнение урочной и домашней работы. Так, ученики должны затрачивать на домашнюю работу не более 1 ч. во 2 классе, 2 ч. в 3 и 4 классах.

Применение в единстве критериев результативности и времени отличает оптимизацию от простой активизации обучения, при которой не обязательно учитываются затраты времени учителей и учеников.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

– в психолого-педагогической, в лингвометодической науках к началу 80-х годов двадцатого столетия стали проявляться тенденции к решению проблемы развития учащихся в процессе обучения через формирование понятий, способов деятельности, к «наложению» отдельных теорий на педагогический процесс, например, теории управ-

ления, к обеспечению воспитательной работы по формированию материальных и духовных ценностей, знаний о своем народе, языке, чувства сопричастности к его сохранению и приумножению, к повышению осознаваемости речевого поведения;

– с учетом оптимизации обучения следует осуществлять комплексный подход к решению педагогических задач, учитывать конкретные условия преподавания, осуществлять выбор содержания, методов, приемов, форм, средств обучения, обеспечивающих наилучший результат, необходимо принимать во внимание реальные учебные возможности учащихся зоны перспективного развития, нормы времени на учебную, домашнюю работу;

– согласно теории личности развитие школьников в процессе обучения может осуществляться в плане мотивации учения, в плане развития познавательных психических процессов, эмоционально-волевой сферы, в плане повышения самостоятельности, инициативности школьников;

– в конкретном учебном процессе развитие школьников осуществляется через формирование понятий, способов деятельности, через совершенствование познавательных психических процессов, сфер личности и ее качеств. При этом преподаватель определяет приоритетные направления своей работы, исходя из реальных условий педагогического процесса, возрастных, индивидуальных особенностей детей. Выбранные приоритетные направления должны обеспечивать наилучший результат.

Вопросы и задания

1. Назовите отличия в истолкованиях понятий «концепция образовательной системы», «образовательный подход».

2. Охарактеризуйте кратко суть каждого подхода к обучению. Постарайтесь заметить отличительные их особенности.

3. Какие теоретические решения содержит в себе развивающий подход?

4. Как реализовать принцип оптимальности обучения?

5. Расскажите о возможностях личностно-ориентированного обучения.

6. Найдите в учебниках по русскому языку материалы, содействующие реализации аксеологического, этнологического подходов.

7. Какие методы, приемы методической работы помогут реализовать когнитивный подход?

8. Составьте сообщение на тему «Образовательный подход поурочной разработки».

9. Что Вы понимаете под содержанием языкового образования?

10. Назовите и охарактеризуйте его компоненты.

11. В чем заключается направленность изучения языковой теории с исторической точки зрения? Какие образовательные задачи ставят методисты?

12. Сформулируйте определение Государственного стандарта общего образования. Какие изменения, произошедшие в образовании, учитывает его федеральный компонент? В чем состоит цель образования?

13. Сформулируйте цели обучения русскому языку на современном этапе развития общества.

14. Расскажите о построении Госстандарта по русскому языку.

15. Как в педагогическом процессе происходит реализация содержания языкового образования?

16. Составьте тематическое планирование одного из разделов учебной программы.

17. Раскройте значение термина «понятие». В чем заключается специфика языковых понятий?

18. С какими трудностями может встретиться учитель при формировании этих понятий у учащихся начальных классов?

19. Расскажите о последовательности работы над языковыми понятиями в школе.

20. Что значит создавать методические условия, содействующие успешному овладению языковыми понятиями? Охарактеризуйте некоторые из них.

Список литературы

1. Архипова, Е. В. Вопросы речевого развития младших школьников / Е. В. Архипова. – Рязань, 1995.
2. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1960.
3. Виноградова, Н. Ф. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2001. – № 9. – С. 10-16.
4. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1968.
5. Кирьякова, Т. Б. Формирование ценностных представлений и понятий о языке в процессе речевого развития младших школьников : автореф. дис... канд. пед. н. / Т. Б. Кирьякова. – Рязань, 2006.
6. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981.
7. Львов, М. Р. Общие вопросы методики русского языка / М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1983.
8. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – 2-е изд. перераб. – М. : Просвещение, 1987.
9. Менчинская, Н. А. Мышление в процессе обучения / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1966.
10. Методика русского языка / В. А. Кустарева, Л. К. Назарова, Н. С. Рождественский. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1982.
11. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Педагогика, 1983.
12. Педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.

13. Положение об условиях проведения конкурса на создание учебников по обучению грамоте, чтению, русскому языку, математике для 1-4 классов средней общеобразовательной школы // Начальная школа. – 1990. – № 7. – С. 69-70.

14. Программы средней общеобразовательной школы. Начальные классы / отв. ред. Л. С. Зайцева. – М. : Просвещение, 1988.

15. Программы общеобразовательных учреждений : Начальные классы (1-4). В 2 ч. / сост. Т. В. Игнатьева, Л. А. Вохмянина. – М. : Просвещение, 2000.

16. Программы для четырехлетней начальной школы : Образовательная система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. – М. : Издатель Рассказов, 2000.

17. Программы четырехлетней начальной школы : начальная школа XXI века. – М. : Вентана-Граф, 2001.

18. Русский язык в начальных классах : теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1993.

19. Сластенин, В. А. Психология и педагогика / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001.

20. Софронова, Н. В. Этнокультурный компонент обучения русскому языку в начальных классах православной гимназии : автореф. дис... канд. пед. н. / Н. В. Софронова. – Рязань, 2006.

21. Текучев, А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1980.

22. Теория и практика обучения русскому языку / под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005.

23. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.

24. Эльконин, Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Д. Б. Эльконин // Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1966.

РАЗДЕЛ 2. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

Глава 1. Усвоение лексического строя речи

§1. Работа над прямым и переносным значениями слов

Необходимость лексической работы в школе определяется, прежде всего, номинативной функцией слова, общим развитием детей, правильностью усвоения новых слов.

Слово является основной, значимой единицей речи. Оно обозначает конкретные и отвлеченные понятия, выражает чувства, эмоции.

Богатство словаря людей служит признаком их высокого развития.

Усвоение слов идет в процессе всей учебно-воспитательной работы. Так, школьники овладевают лексикой, связанной с математикой, изучением природы, музыки и т. п. По разным данным, дети, приходящие в школу, имеют в своем словарном запасе от 3 тысяч слов, к концу же начальной школы словарь учащихся насчитывает до 15 тысяч слов. Это означает то, что словарь школьника ежедневно пополняется 5-8 новыми словами. Более половины новых слов младшие школьники получают на уроках литературного чтения и русского языка. Чтобы такой процесс не проходил стихийно, важно управлять этим процессом.

В дошкольное время дети овладевают, в основном, прямым значением слов. Это происходит через общение с родителями, теми, кто окружает их. В результате в языковом сознании детей откладывается словесная закрепленность за предметами, явлениями действительности. Образование подобных связей продолжается в условиях школьного обучения. Однако помимо разъяснений, характерных взрослому человеку в ситуациях ответа на вопросы «Что это?», «Как называется?», «Где можно найти?», учитель применяет дидактические приемы объяснения значений слов.

К приемам ознакомления учащихся с новыми словами, их значениями относятся следующие: выяснение значения путем показа картинки или макета; уточнение значения по толковому словарю; подбор синонимов и антонимов (думать, мыслить, размышлять; правда – ложь); словообразовательный анализ (бесстрашный – страшный – страх); этимологический анализ (лукавый – от лука – «изгиб», «кривизна», лукавый – «криводушный»); включение нового слова в словосочетание или предложение; перевод (интернациональный – международный).

В языковом сознании взрослого слово присутствует со всеми своими значениями. В речевом опыте детей, поступающих в школу, большинство слов находится в единственном, прямом, значении. Это значение отражает его основное предметно-понятийное содержание.

С первых дней обучения в школе ребенок слышит в речи учителя, а чуть позже встречается в учебниках, в книгах слова и выражения, употребленные в переносных значениях. Для многих учащихся такие употребления слов необычны и затрудняют понимание текста. При недостаточной работе учителя над переносными значениями слов эти дети искаженно воспринимают содержание текста, а при пересказе воспроизводят текст механически. Дело в том, что в соответствии с речевым опытом учащиеся обычно воспринимают слова, выражения с переносными значениями в прямом номинативном значении. Для того чтобы развить у учащихся умение «чувствовать» не только прямые, но и переносные значения слов, выражений нужна систематическая работа учителя над словом на уроках русского языка.

Начальным этапом формирования умения использовать в речи переносные значения слов и выражений является знакомство учащихся с такими значениями. Подобное ознакомление можно начинать в первом классе.

Например, учитель проводит беседу об инструментах, необходимых для шитья. В беседу органично включаются загадки:

Два конца, два кольца,
Посередине гвоздик. (*Ножницы*)

Маленькая головка,
Тысяча глаз. (*Наперсток*)

Конь стальной,
Хвост льняной. (*Иголка и нитки*)

Учитель просит детей вспомнить правила труда.

– Как следует подавать ножницы? Для чего нужен наперсток?

Почему иголкой можно уколоться?

С последнего вопроса беседы начинается уточнение первого лексического значения слова *игла*. Предмет рассматривается со всех сторон, указываются его свойства и назначение. Учитель ставит перед детьми вопросы, требующие осмысления слова, осознания его функций в языке, умения соотносить слово и предмет (например, вопросы, требующие всесторонней характеристики предмета, или проблемный вопрос о том, почему в одной из загадок об игле сказано, что она «весь мир одевает»).

Отталкиваясь от первого лексического значения слова *игла* (заостренный металлический стержень с ушком для вдевания нитки, употребляемый для шитья), ученики путем сравнения находят общее между швейной иглой, хвоинками и острыми выростами на теле ежа. Хвоинки и выросты у ежа по форме похожи на швейные иглы, все они при прикосновении оказывают колющее воздействие. У детей формируется представление о том, что слово *игла* может называть предметы, поэтому его значение раскрывается только в связи с другими словами в предложениях:

Портниха вдела нитку в иголку.

Ель распушила зеленые иголки.

Ежик несет на иголках яблоки.

Таким образом, сочетаемость слов зависит от того, в каком значении употреблено многозначное слово. Определение *зеленые* связано со словом *иголки* в значении «хвоинки», а словосочетание *вдеть*

нитку в иголку указывает на другое значение этого слова – инструмент для шитья.

Работа над переносными значениями слов может быть продолжена при ознакомлении школьников со сравнением как оборотом речи, где присутствуют объект сравнения, а также предмет, с которым он сравнивается. В этом обороте имеются союзы *как*, *словно*, *точно*, *будто* и другие, позволяющие сопоставлять предметы и явления по общему для них признаку, например, вода как зеркало, снег, точно сахар, туман будто молоко, солнце словно красный шар и т. п.

Работа должна строиться в форме беседы с учащимися:

– Почему о воде говорят, что она как зеркало? Для чего так говорят? Значит, когда мы хотим сказать так, чтобы слушающие ярче представляли себе то, о чем мы говорим, мы сравниваем один предмет с другим и как бы переносим признаки или действия этого предмета на другой: белый туман как молоко и т. п. Так часто поступают люди, которые пишут для нас книги.

– Найдите сравнения в отрывках из следующих стихотворений:

В Москве на мирном торжестве

Как будто море пенится (*С. Я. Маршак*)

Но, как черная железная нога,

Побежала, поскакала кочерга. (*К. И. Чуковский*)

Следующий этап работы над переносным значением слов может совпасть с ознакомлением детей с метафорой. Метафора представляет собой оборот речи, подразумевающий то, с чем сравнивается, основание сравнения – общий признак сравниваемых предметов. Но здесь отсутствует объект сравнения.

Работу над метафорой лучше начинать с речевой ее разновидности. Речевые метафоры яркие и образны.

Дидактическим материалом могут служить загадки. Отгадывая их, учащиеся узнают предмет по его характерному признаку, содержащемуся в другом предмете, сходном с ним по этому признаку.

Первоначально учитель берет загадки, построенные на метафорическом образе, где перенос значения осуществлен по сходству предметов. Например: Скатерть бела все поле одела. Путем беседы учитель выявляет причину переносного употребления словосочетания *белая скатерть*. Подведя детей к логическому решению, учитель вместе с ними формирует вывод о том, что в этой загадке снег назван *белой скатертью* по сходству их основного признака. Для закрепления умения учащимся предлагаются аналогичные загадки: Под соснами, под елками лежит мешок с иголками. (Еж.) Красный котенок по жердочке бежит. (Огонь.) Красное коромысло через речку повисло. (Радуга.) После отгадывания каждой загадки на доске записываются слова-отгадки в сопоставлении со словосочетаниями, употребленными в образно-переносном значении: *еж – мешок с иголками, огонь – красный котенок, радуга – красное коромысло*.

Дальнейшую работу по практическому усвоению переносных значений слов целесообразно проводить с использованием метафор, в которых перенос осуществляется по функции. Здесь работа может вестись с привлечением языковых метафор. Например, к ним относятся следующие метафоры: *часы идут, солнце садится, снег идет, зима злится, вьюга плачет* и т. п. Такие метафоры менее образны и выразительны, но при работе с ними учитель может обратиться к языковому опыту детей, которые усвоили значения таких слов в естественном общении из речи взрослых и воспринимают их как единственные прямые номинативные значения.

Обращение к языковой метафоре позволяет построить работу с опорой на известный учащимся языковой материал. Так, учитель проводит беседу.

– Как говорят об обычных часах, показывающих время? Уходят ли такие часы от нас куда-нибудь? Почему же так говорят? Когда еще употребляют слово *идет* в переносном значении?

После этого работа должна быть направлена на закрепление умений и навыков в распознавании переносных значений слов и вы-

ражений. Дидактическими материалами здесь могут служить примеры из известных произведений детских писателей, особенно те, где автор сознательно оживляет значения общеизвестных метафор, преднамеренно сталкивая в сознании детей не только образно-переносные, но и прямые значения таких выражений.

Умение разграничивать прямые и переносные значения слов и выражений стимулирует развитие языкового чутья учащихся, дает возможность правильно воспринимать смысл пословиц и поговорок, отгадывать загадки, готовит к восприятию сложных поэтических образов, содержащихся в художественных произведениях. Однако не следует увлекаться выявлением слов с переносными значениями при изучении художественных произведений, особенно в первый день изучения. Частое сопоставление прямых и переносных значений слов может разрушить систему художественных образов.

§2. Работа над синонимами

Исследователи детской речи отмечают, что словарь учащихся беден. Они не умеют дифференцировать отбор слов при конструировании текста. Устранению этих недостатков содействует работа над синонимами.

Синонимы могут отличаться друг от друга дополнительной эмоциональной окраской. Сравним слова *мудрый*, *неглупый*, *смышленный* со словами *мозговитый*, *башковитый*. Первые из них нейтральны при характеристике человека, вторые – с оттенком грубости, резкости. Последняя характеристика несет в себе экспрессию, напор, давление. Она выражается ярче, привлекает к себе внимание, подчеркивает негативное отношение к некоторому субъекту общения. Кроме того, синонимы обладают зависимостью в употреблении от сфер общения. Например, рассмотрим предложение: *А она взяла селедку и ейной мордой начала меня в харю тыкать.* (А. Чехов. Ванька.) Здесь слова *морда*, *харя* являются просторечными, используемыми, в основном, в устной разговорной речи, находящимися за пределами литературной нормы.

Начинать работу над синонимами можно с организации наблюдения за их употреблением в текстах. Уже в период обучения детей грамоте встречаются слова, близкие по значению. Следовательно, учитель просит найти слова, обозначающие, например, похожее действие. Такое задание будет уместным при чтении текста под заголовком «На реке», где учащиеся встречаются со словами *плывут, идут*.

Возможность организации наблюдений за употреблением слов, близких по значению, имеется при работе с художественными произведениями. Так, при чтении сказки «Лиса и журавль» учитель вместе с детьми выясняет значение слова *потчевать*, школьники при этом называют слово *угощать*. В другом месте замечают фразеологизм *несолоно хлебавши*, который соотносят со словом *ни с чем*.

Следующий этап работы над синонимами совпадает с проведением специальных упражнений:

1. Группировка слов, близких по значению.

– Найти слова, близкие по значению, и расположить эти слова по рядам.

Бежит, глядит, мчится, глаз не сводит, смотрит, несется.

2. Расположение синонимов в возрастающей или убывающей последовательности.

– Запишите вначале слово, обозначающее самую маленькую величину, затем – величину крупнее, в третью очередь – самую большую.

Маленький, крохотный, малюсенький.

3. Подбор синонима к данному слову.

– Назовите ряды слов, близких по значению словам *метель, смешной, работать*.

Одной из распространенных речевых ошибок учащихся является повтор одного и того же слова. Эта ошибка выступает как следствие недостаточного словарного запаса, слабо развитого критического отношения к словесному оформлению своих мыслей, контроля над выбором слов.

Для ликвидации тавтологических ошибок полезны упражнения:

1. Отыскивание в читаемых текстах контекстуальных синонимов (термин не сообщается).

Например, при чтении рассказа Н. Артюховой учитель просит найти слова, называющие собаку. К ним относятся такие слова, как *лохмач, огромный злющий пес, он, грозный враг.*

2. Пересказ содержания рассказа с сохранением отмеченных слов.

Например, к пересказу текста К. Паустовского «Барсучий нос» учащиеся отобрали слова, называющие одного из героев *зверь, черный нос, острая морда, полосатая шкура, он, наш знакомый барсук.*

3. Внесение исправлений в предложения.

Например, на доске записан отрывок из рассказа В. Бианки «Музыкант» (адаптированный).

В лесу старик долго искал медведя. Скоро старик устал и присел отдохнуть. Тихо-тихо было в лесу. Вдруг старик услышал: «Дзень!» Красивый такой звук, как струна пропела. Старик очень удивился: «Кто это в лесу на струне играет?»

Задание: заменить повторяющееся слово *старик* подходящими по смыслу словами.

4. Составление текстов по заданным контекстуальным синонимам и словам.

Например, учитель дает задание на составление рассказа «Нюшкины проказы» по плану: 1. Ободранные обои в передней. 2. Пух по всей комнате. 3. Пропали мамины туфли. 4. Разорванный матрац.

Он предлагает к использованию слова: *маленький рысенок, Нюшка, содрала обои, прокусила, выпустила из подушек, озорница, засунула туфли, она, выдрала вату.*

§3. Работа над омонимами

Обогащению словаря детей помогает работа над омонимами. Омонимами называются слова одной и той же части речи, одинаковые по звучанию, но разные по лексическому значению. Осознание

детьми этого пласта лексического строя речи идет при достижении следующих образовательных задач: уточнение лексического значения омонимов; проведение пропедевтических наблюдений за словообразованием этих слов; показ употребления омонимов в речи.

Работу над значением омонимов можно начать так. Учитель просит школьников отгадать загадку.

Щука ныряет

Трава прилегает. (*Коса*)

Рассмотрев предметную картинку, дети отвечают на вопросы о том, из каких частей состоит коса (железный нож и деревянная рукоятка с небольшой перекладной), какой формы каждая часть инструмента (железный нож длинный, изогнутый, деревянная рукоятка длинная, прямая, с перекладной для руки), для чего нужна коса (для срезания травы).

Затем учитель предлагает отгадать другую загадку: Красная девица сидит в темнице, а коса на улице.

Анализируя содержание загадки, особое внимание учитель уделяет слову *коса*, которое сходно по звуко-буквенному составу с первым словом *коса*.

Следующая ступенька работы – осмысление возможностей словообразования омонимов. Например, учитель предлагает ряд родственных слов *сенокос*, *косит*, *косилка*. И выясняет, что каждое из них обозначает, какая часть слова указывает на общность их значений.

Слова-омонимы имеют определенную фразеологическую сочетаемость. Осмысление этого детьми служит решению третьей задачи.

На одном из уроков уместно рассмотреть фразеологический оборот *нашла коса на камень*. Чтобы помочь понять его значение, учителю надо пересказать жизненную ситуацию, в которой два человека упрямо не желают уступить друг другу.

Понимание употребления фразеологизмов сделает речь учащихся образной, придаст ей новые оттенки.

§4. Работа над антонимами

Известно, что слова в речи обладают и противоположным значением. К ним относятся слова, которые обозначают степень признака (тихий – громкий, тяжелый – легкий), противоположные действия (подниматься – опускаться), точки пространства и времени, расположенные противоположно (верх – низ, поздно – рано). Это антонимы.

Антонимы в речи употребляются особенно для подчеркивания контраста: сытый голодного не понимает; мягко стелет, да жестко спит. Кроме того, они используются для усиления образного воздействия на читателя: «Они сошлись, волна и камень, стихи и проза, лед и пламень, не столь различны меж собой». (А. Пушкин)

Ознакомление школьников с антонимами начинается с объяснения их значения. От этого можно перейти к растолкованию их выразительной роли в художественных произведениях.

На уроках русского языка возможны упражнения двух групп. Первую составляют те из них, в которых предложено подобрать слово, противоположное данному. Например, к словам *тьма, веселье, ночь*. Задания второй группы упражнений содержат в себе исходные слова, обладающие переносным значением, и к ним также учащиеся должны подобрать слово. Например, слово *земля* может выступать в значениях «планета», «суша». Но противоположным будет слово *вода*.

Вопросы и задания

1. Докажите необходимость лексической работы на уроке.
2. Как можно организовать работу над прямым и переносным значениями слов?
3. Охарактеризуйте методику работы над синонимами, омонимами, антонимами в начальной школе.

Список литературы

1. Вижанкова, Т. И. Работа над контекстуальными синонимами – одно из средств развития связной речи / Т. И. Вижанкова // Начальная школа. – 1990. – № 4. – С. 10-13.

2. Гужанов, С. И. Ознакомление младших школьников с переносными значениями слов / С. И. Гужанов // Начальная школа. – 1989. – № 4. – С. 9-12.

3. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов – М. : Просвещение, 1985.

4. Ткаченко, Л. Б. Работа с омонимами и многозначными словами / Л. Б. Ткаченко // Начальная школа. – 1991. – № 6. – С. 11-13.

Глава 2. Овладение фонетико-графическим строем речи

§1. Значение и задачи работы

Значение этой работы можно определить следующими положениями:

а) фонетические знания составляют основу обучения детей грамоте (элементарному чтению и письму);

б) работа над звуко-буквенным составом слова содействует формированию умения слышать и правильно произносить звуки, что способствует устранению возможного их смешения;

в) фонетические знания во взаимодействии с морфологическими и словообразовательными знаниями создают базу для формирования ряда орфографических навыков, в частности, для правописания безударных проверяемых гласных звуков, парных глухих и звонких согласных звуков в корне слов;

г) фонетические знания важны и для осознания лексического значения слов, например, разница значений слов *дорóга* – *дорогá*, *кружкú* – *кру́жки* передается лишь ударением.

Задачи фонетико-графической работы на уроках русского языка сводятся, в основном, к необходимости формирования у школьников ряда умений. Согласно общеобразовательным стандартам, младшие школьники должны уметь:

- делить слова на слоги, выделять ударный слог,
- вычленять звуки из слов,
- определять их последовательность,

- различать гласные и согласные звуки, звонкие и глухие согласные звуки,
- правильно произносить твердые и мягкие согласные звуки,
- обозначать звуки буквами, мягкость звуков на письме,
- распознавать звуки и буквы.

Достижению этих задач помогает формирование фонетико-графических понятий, которое строится на сообщении знаний о соответствующем строе русской речи.

§2. Пропедевтическая работа

Первоначальная работа приходится на период обучения детей грамоте.

Ознакомление со слогом производится во время наблюдения за произношением слова. Первоклассники замечают, что оно образуется в результате толчков выдыхаемого воздуха. Не очень заметные снижения силы его струи делят слово на части.

С наблюдением за произношением слов связана работа и по введению термина «ударение». Учитель предлагает школьникам обратить внимание на силу голоса при делении слова на слоги. В результате делается вывод о том, что один слог произносится с большей силой.

Дальнейшее развертывание логической цепочки совпадает с работой над представлением о звуке. Глядя на предметные картинки, первоклассники произносят, например, слова *осы*, *диван*. Выделяют в них слоги, ударения и характеризуют звуки [о], [н] с точки зрения их артикуляционных признаков.

Поскольку звуки речи имеют два источника их образования: колебание голосовых связок, вызванное прохождением воздуха, и шум, возникающий в результате преодоления воздушной струей различных препятствий, то звуки речи младшие школьники распознают по совокупности признаков:

- по способу произношения,
- по характеру звучания,

– по способности образовывать слог.

Таким образом, учащиеся узнают, что звуки речи представляют собой минимальные единицы, образуемые выдыхаемым воздухом, и членятся на гласные и согласные.

В период обучения грамоте первоклассники усваивают знания и о способах обозначения звуков речи на письме.

Изучение звуков сопровождается на уроках показом букв, обозначающих изучаемый звук. Дети подводятся к мысли о том, что буквы являются знаками, символами.

Они узнают о том, что для обозначения парных звуков по твердости – мягкости используется одна буква. В это же время есть буквы, используемые для обозначения мягкости предшествующих согласных звуков. Это **и, е, ё, ю, я** и буква **ь**.

Предметом особого внимания является обозначение звуков [йэ], [йа], [йо], [йу] в начале слов и после гласных, где употребляются соответственно буквы **е, я, ё, ю**. Эти же буквы после мягких согласных обозначают один звук [э], [а], [о], [у].

К тому же при наблюдении за произношением слов и их написанием делается вывод о том, что одна и та же буква может обозначать разные звуки (круг – круги).

§3. Формирование представлений о звуках и буквах на уроках русского языка

После периода обучения грамоте на уроках русского языка представления детей о фонетико-графическом строе речи закрепляются. Такая работа может осуществляться на основе зрительного восприятия предложений, слов. Причем оно опирается на сравнение школьниками анализируемых единиц.

Назовем усваиваемые представления, приемы их повторения, приведем примеры заданий, выполняемых учащимися.

1. О слоге: наблюдение за произношением слова. Установление количества гласных звуков в слове; сравнение слова и слога.

- Произнеси слово и наблюдай, на сколько частей оно делится.

Брат, о-тец, пись-мо, му-зы-ка.

Сделай вывод: что такое слоги?

- Что написано в левом столбике и что – в правом?

синицы, в края

со на ка

не улетают, теплые

во ро ба

на

мА ли ре

Составь из слов предложение. Напиши. Составь из слогов слова.

Напиши.

2. О гласных и согласных звуках: произношение слов, читаемых учащимися; установление порядка следования звуков в слове, их буквенного соответствия; наблюдение за произношением гласных и согласных звуков; сравнение их артикуляционных признаков.

- Отгадай загадку.

Я под шапкой цветной

На ноге стою одной.

Из каких звуков состоит слово-отгадка? Какими буквами обозначаются эти звуки на письме?

- Прочитай слова. Какими звуками они различаются?

Дом – сом, галка – палка, пилка – вилка, ветка – сетка.

Спиши. Подчеркни буквы, которыми различаются слова. Сравни эти слова по смыслу.

- Произнеси сначала звуки [а], [о], [у], потом звуки [б], [г], [д].

При произношении каких звуков воздух проходит свободно через рот, не встречая преград?

3. Об ударении: сравнение омофонов; наблюдение за произношением слов.

- Прочитай.

Косит косец,

а зайчишка косит.

Трусит трусишка,

а ослик трусит. (Я. Козловский)

В каждом предложении сравни между собой слова. Чем они сходны и чем различаются? Спиши, проверь, правильно ли ты поставил знак ударения.

4. О твердых и мягких согласных звуках: чтение пар слов; наблюдение за произношением звуков, обозначенных одной и той же буквой; осмысление роли букв, влияющих на мягкость/твердость согласных звуков.

• Произнеси первые звуки в словах каждого столбика. Сравни их по мягкости – твердости.

май	нос	лук	мэр	дым
мяч	нёс	люк	метр	диво

Какие гласные буквы обозначают твердость согласных звуков, а какие – мягкость? Напиши слова. Подчеркни эти буквы. Сравни последние звуки в словах *сом* – *семь*. Какой буквой обозначена мягкость согласного звука на конце слова?

5. О звонких и глухих согласных звуках: чтение пар слов; наблюдение за произношением звонких и глухих согласных звуков.

• Прочитай.

Волны бьются о борт корабля. Скоро судно придет в порт.

Найди слова, которые различаются одним звуком. Произнеси звуки [б], [п]. При произношении какого звука слышится голос и шум, при произношении какого – только шум?

На закрепление получаемых знаний могут быть направлены следующие приемы учения:

– составление слов из слогов, подбор слов из 1-3 слогов, деление слов на слоги и для переноса;

– сравнение слов, различающихся одним звуком, одной буквой; подбор слов, различающихся одним звуком, одной буквой; нахождение слов с заданными гласными (согласными) звуками и буквами;

– постановка знака ударения в словах, составление предложений с омофонами;

- произношение слов с парными звонкими и глухими согласными звуками, нахождение букв, обозначающих такие звуки;
- нахождение букв, обозначающих мягкость согласных звуков, нахождение слов с ь знаком и др.

В качестве приемов преподавания могут быть такие вопросы, задания, как:

- сколько звуков в словах *пень, кот*;
- произнесите звуки, которые есть в словах *пила, сила*;
- произнесите сначала гласные звуки, а затем согласные в словах *трава, роса*;
- спишите слова, подчеркните буквы, обозначающие согласные звуки, гласные звуки;
- спишите слова и разделите их на слоги и др.

С целью систематизации знаний учащихся, их переноса на новый материал, развития лингвистического мышления в школе принят звуко-буквенный разбор. Порядок этого разбора может определяться ответами на следующие вопросы:

1. Сколько в слове слогов? Какой ударный?
2. Сколько в слове гласных звуков? Сколько согласных звуков?
3. Сколько в слове звуков и букв? Если букв больше, то почему?
4. Охарактеризуйте каждый звук.

Образец письменного оформления этого разбора выглядит так:

Морковь – 2 слога, 2 гл. зв., 4 согл. зв., 6 зв., 7 б.

[м] – согл., зв., тв. – м.

[а] – гл., безуд. – о

[р] – согл., зв., тв. – р

[к] – согл., глух., тв. – к

[о] – гл., ударн. – о

[ф'] – согл., глух., мягк. – в

– ь

Приведем пример урока фонетико-графической работы во втором классе. При этом воспользуемся примером работы над фонетико-

графическим строем речи, альтернативным рассмотренному выше. Тем самым покажем возможность вариативного педагогического процесса.

Тема: Гласные и согласные звуки.

Цель: закрепление знаний о признаках гласных и согласных звуках и буквах.

Задачи: 1. Повторить признаки гласных, согласных звуков.

2. Учить различать гласные звуки и буквы.

3. Развивать умение списывать.

4. Прививать любовь к природе.

Ход урока:

1. Организация начала урока.

2. Проверка домашнего задания.

2.1. Работа с сигнальными карточками.

– Я назову слова, а вы покажите буквы, обозначающие гласные звуки.

Игла, пол, дым.

– Произнесите согласные звуки в слове *дым*.

2.2. Взаимопроверка.

– Какие слова вы написали вместо выделенных при выполнении упражнения № 29?

3. Чистописание.

1 строка: н н н

2 строка: нора сани сон

– Назовите элементы буквы. Напомню ее правильное начертание.

– Какое место может занимать буква *н* в словах? Вот ее соединения с окружающими буквами.

4. Словарная работа.

4.1. Показ написания нового слова.

– Посмотрите на слово, записанное на доске (воробей). Как мы это слово произносим? А какие гласные буквы следует писать? Спишите это слово в словарик, подчеркните буквы *о*.

4.2. Подбор синонимов.

– Каким вы представляете себе воробья? Подберите слова, характеризующие эту птицу как быструю.

5. Этап тренировочных упражнений.

5.1. Наблюдение за произношением слова. Сравнение произношения гласных и согласных звуков.

– Произнесем слово *зима* вместе со мной. Теперь каждый звук произнесем отдельно. Как произносим звуки [з'], [и], [м], [а]?

– Чем отличается произношение гласных звуков от согласных?

5.2. Графическое обозначение слова *зима*.

– Звуки будем обозначать так [].

– Выделим звуки из слова *зима*, укажем, какие это звуки. Укажем буквы, обозначающие каждый звук.

5.3. Упражнение 31.

– Прочитайте слова.

– Назовите слова, в которых встречаются слоги из гласных звуков [а] [о] [и].

Выполним это упражнение по заданию учебника.

5.4. Упражнение 32.

– Прочитайте четверостишие. О какой поре года здесь говорится? Какое настроение появляется после прочтения этих строк? А какие краски природы у вас вызвали бы другое настроение?

– Назовите слова из 2-х, 3-х слогов.

– Выполним упражнение по заданиям учебника.

6. Домашнее задание.

– Записать в тетрадях по два слова из 1-го, 2-х, 3-х слогов.

7. Итог урока.

– Какие звуки могут образовывать слог? Как они произносятся? Как произносятся согласные звуки?

8. Оценка работы учащихся.

§4. Логопедическая работа

Порой часть детей приходит в школу с явными дефектами речи, особенно с нарушениями развития звуковой стороны речи. Например, из-за несформированности всей системы звуков они опускают звук или заменяют его другим. Так, вместо слова *шишка* можно услышать *фыфка*, вместо *собака* – *фобака*. Иногда все звуки сформированы, но в речи смешиваются. В результате получается *цаска* (чашка), *масына* (машина). Бывает, что звуки искажаются, как в словах *байкон* (балкон), *ыба*, *гыба* (рыба). Причины этому разнообразны. Прежде всего, учащиеся не различают звуки на слух. У них может наблюдаться несформированность некоторых движений органов произношения (преимущественно губ, языка). Сами родители, балуя детей, способствуют сюсюканью, искажению речи.

Важно провести обследование детей. Желательно включить в него графы: смешение звуков (указать каких); темп речи (замедленный, спокойный, торопливый); голос (звонкий, тихий, хриплый, крикливый); звукопроизношение (правильное, искажает, картавое, межзубное, носовое).

Для исправления описанных недостатков речи в процессе осмысления фонетико-графического строя речи возможна логопедическая работа при помощи нижеследующих упражнений.

1) Правильная артикуляция звука, то есть постановка речевого аппарата (зубы, губы, язык). При произношении звука [а] рот раскрыт широко, язык лежит, распластавшись, кончик его касается нижних передних зубов.

2) Выделение звука в словах.

– Дети, я буду называть слова, а вы хлопайте, если услышите звук [а]: *парта*, *стол*, *арбуз*, *аист*.

3) Чистоговорки, скороговорки.

– Дети, будем произносить слова за мной четко, ясно. Послушайте сначала меня.

Белка – краса, хвостик – пушинка, сама золотинка. Аш-аш-аш – У Вовы карандаш.

4) Загадки.

В отгадках – проблемный звук. Уточняем, в каком слоге он находится.

– Кто это?

Хвостом виляет, зубаста, и не лает. (*Щука.*)

5) Выделение слов с заданным звуком.

Читаем маленький рассказ, предложение, сказку, а дети запоминают слова, например, со звуком [а]:

– Дети, послушайте предложения, назовите слова со звуком [а].

Марина налила Мурке молока.

Ложка – это ложка.

Ложкой суп едят.

Кошка – это кошка.

У кошки семь котят.

6) Подбор учащимися слов, загадок с заданным звуком.

– Дети, назовите слова, найдите загадки, отгадки которых начинаются со звука [а].

§5. Работа по овладению нормами орфоэпии

Нередко в устной речи учащихся встречается выпадение согласных звуков. Например, это характерно для таких слов, как *стали – встали, скаала – сказала, захоим – заходим*. Можно услышать слова с упрощением согласных звуков. Такое произношение имеют, например, слова *стали – встали, зрослые – взрослые, се – все, сякий – всякий*. В отдельных случаях наблюдается стяжение гласных звуков в предударной части слова. И тогда получаются слова з[а]парк – зоопарк, [э]ропорт – аэропорт, с[а]ответствуют – соответствуют.

Подобная речь является чаще всего следствием влияния на речь учащихся просторечия, диалектов, а также орфографического письма, навыка чтения. С целью снижения негативных влияний нужна специ-

альная работа, лингвистической основой которой выступают литературные нормы произношения слов. Эти нормы регулируют произношение:

- гласных звуков в предударных, послеударных слогах ([кълъкАла] – колокола, [чъринок] – черенок, [рош'а] – роша),
- сочетаний безударных гласных ([събрАзил] – сообразил),
- звонких и глухих согласных ([трупкъ] – трубка),
- сочетаний согласных ([скушнъ] – скучно),
- отдельных согласных ([пърАшут] – парашют),
- иноязычных слов ([партэр] – партер, [кодэкс] – кодекс).

В русском языке различают разговорный, нейтральный, высокий стили. Центральным в обучении правильному произношению следуют считать нейтральный стиль. Его нормы твердо закреплены в языке.

В начальной школе предметом изучения являются слова, не допускающие колебаний в произношении. В то же время не следует избегать произносительных вариантов (було[шн]ая – було[чн]ая, п[о]эт – п[А]эт).

При чтении классических произведений иногда не следует избегать произношения слов высокого стиля. Один из его признаков заключается в «экании» после мягких согласных звуков в предударном слоге: в[э]сна, з[э]мля. Другой признак состоит в произношении гласного [о] в безударном слоге: щ[о]ссе, п[о]эт. К особенностям высокого стиля относится произношение твердых [г], [к], [х] в прилагательных на -гий, -кий, -хий. Часто такие произношения продиктованы рифмой стиха:

Весна идет сторонкой
Да где ж она сама?
Чу, слышен голос звонкий,
Не это ли весна? (А. Блок. На лугу)

В процессе орфоэпической работы следует руководствоваться следующими частнометодическими принципами:

1. Практическое усвоение орфоэпических норм идет в процессе изучения грамматики, орфографии, в процессе чтения литературных текстов.

2. Обучение орфоэпии опирается на разграничение произношения и написания, звукового и зрительного образов слов.

Орфоэпическую работу условно можно представить в виде подготовительного и основного этапов.

Подготовительный этап орфоэпической работы совпадает с периодом обучения грамоте. В это время правила произношения усваиваются учащимися в процессе перехода от чтения по слогам к чтению целыми словами. Причем образец чтения задает учитель. Кроме того, полезным будет сравнение написанного текста с произнесенным текстом.

Основной этап рассматриваемой работы начинается с изучения правописания безударных гласных, проверяемых ударением, парных звонких и глухих согласных звуков. На этом этапе школьники овладевают редуцией гласных звуков, литературным «аканьем», «иканьем», оглушением звонких согласных звуков: п[и]нал, г[а]ра, до[шт’].

Продолжение орфоэпической работы приходится на изучение частей речи. Здесь школьники овладевают произношением сочетаний гласных, согласных звуков, произношением отдельных согласных звуков: полен[Λ], с[ъ]рудила, стреми[ца].

Орфоэпическая работа включает в себя приемы преподавания. К ним относятся задания и вопросы учителя.

Задания:

1. Прочитайте правильно слова *скворечник, скворечня*.

2. Дайте справку «Что произношу?», «Что пишу?».

3. Замените словосочетание одним словом.

Дорога для машин, хлебный магазин.

4. Найдите слово на первой строке, помогающее прочитать выделенное слово.

Вдруг птенец такой потешный,

Вылетает из *скворечни*,

Кувыркаясь на лету

Набирает высоту. (*А. Барто*)

5. Спишите, вставляя пропущенную букву.

Коне..но, яи..ница, ску..но, наро..но.

6. Составьте со словом *темп* предложение.

Вопросы:

1. Какие слова в предложении пишутся не так, как произносятся?
2. Где встречается в слове расхождение между звуком и буквой?
3. Как следует правильно произносить слово? и т. п.

Современные орфоэпические нормы отличаются от литературного языка девятнадцатого столетия. Происходит нивелировка произношения, стираются территориальные особенности звучащей речи, уходит в прошлое противопоставление московского и ленинградского говоров. Наблюдается тенденция сближения говорения и письма.

Однако унификация произношения вовсе не ведет к изживанию разговорного, высокого и нейтрального стилей. Их использование зависит от речевой ситуации. Некоторые черты орфоэпических норм сохраняются в сценическом произношении, задача которого состоит в создании достоверного речевого образа.

Вопросы и задания

1. В чем заключается значение работы над звуко-буквенным составом слова в начальной школе?
2. Назовите этапы такой работы, ее задачи.
3. Расскажите о формировании фонетико-графических представлений на уроках русского языка.
4. Охарактеризуйте направления речевого развития детей.

Список литературы

1. Бондаренко, А. А. Орфоэпическая работа на уроках русского языка / А. А. Бондаренко // Начальная школа. – 1982. – № 12. – С. 64-68.
2. Бондаренко, А. А. Обучение младших школьников русскому литературному произношению / А. А. Бондаренко // Начальная школа. – 1986. – № 4. – С. 30-33.

3. Бондаренко, А. А. Формирование навыка литературного произношения у младших школьников / А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук. – М. : Просвещение, 1990.

4. Дониная, В. Ф. Методические разработки к теме «Логопедическая работа» / В. Ф. Дониная // Начальная школа. – 1990. – № 7. – С. 60-63.

5. Жедек, П. С. Некоторые советы по организации орфоэпической работы / П. С. Жедек // Русский язык в начальных классах : теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1993.

6. Рамзаева, Т. Г. Русский язык : учебник для 2 кл. четырехл. нач. шк. / Т. Г. Рамзаева. – 4-е изд. стереотип. – М. : Дрофа, 2003.

7. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка : 2 класс : учебник русского языка для четырехлетней начальной школы / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2003.

Глава 3. Изучение элементов морфемики и словообразования

§1. Формирование понятий морфемики

Морфемика – это составная часть такого раздела науки о языке как словообразования, которая изучает структуру и строение слов. Словообразование же рассматривает родственные их связи, способы их создания.

Курсу словообразования в науке соответствует школьная тема «Состав слова». В процессе работы над этой темой школьники овладевают морфологическим способом раскрытия лексического значения слов (прибрежный, прилуниться). Это, во-первых. Во-вторых, даже элементарные словообразовательные знания позволяют учащимся осознать появление слов в нашем языке (мыло – мыльница, хлеб – хлебница). В-третьих, теоретический материал обогащает знания детей о языке, об окружающей действительности. В-четвертых, осмысление морфемного состава слова способствует формированию орфографических навыков, например, правописанию слов с безудар-

ным проверяемым гласным звуком, с парными звонкими и глухими согласными звуками в корне слов.

Задачи преподавания в это время сводятся к тому, чтобы добиваться понимания учащимися понятий: «родственные слова», «корень», «окончание», «приставка», «суффикс». Помимо этого проводится работа по формированию умений членить слова на морфемы, по доведению до учащихся сущности морфологического принципа русской орфографии.

Изучение темы «Состав слова» можно представить в виде последовательности следующих этапов.

Пропедевтический этап. Работа учителя на этом этапе заключается в организации наблюдений за родством слов со стороны их смысла и структуры. Например, на картине изображен человек в спецодежде. Позади него трактор. Учитель спрашивает: «Как называется эта машина?» Далее: «Как называют человека, работающего на тракторе?»

Этот этап по времени совпадает с периодом обучения детей грамоте.

Начальный этап. Он приходится на формирование понятий «родственные слова», «корень», а также включает в себя наблюдения за единообразным написанием корней родственных слов.

В процессе работы над понятием «родственные слова» школьники должны уяснить два существенных признака: наличие в родственных словах общей части и то, что общая часть содержит одно и то же лексическое значение. С восприятием этих признаков теснейшим образом связано раскрытие признаков понятия «корень». Термин этого понятия в определении родственных слов замещает термин «общая часть».

Раскрытие признаков понятия «родственные слова» предусматривает предупреждение возможного смешения родственных слов с формами одного и того же слова. Кроме того, необходимо наблюдение над значением соответствующих слов, над их строением, сопо-

ставление родственных слов с синонимами и со словами, имеющими омонимичные корни.

С другой стороны, следует помнить о существенных и несущественных признаках понятий. Несущественным для рассматриваемого понятия будет признак положения корня в слове. Он может занимать позиции начала, середины, конца слов. Следовательно, на уроке учителю необходимо подобрать для наблюдений слова с такими возможностями.

Приведем перечень примерных приемов раскрытия признаков изучаемых понятий:

– подбор слов, обозначающих один предмет и много предметов (*река – реки, доска – доски*);

– объяснение значений слов типа *сахарница – сахар, варенье – компот*;

– сравнение слов, нахождение общей части (*чайник – чай, лес – перелесок – лесник*);

– сопоставление родственных слов с синонимами (*бег, бегун – бежит, несетя, мчитя*);

– соотнесение родственных слов со словами, имеющими омонимичные корни (*гроза, грозовые – гроза, грозит*).

Выполнение этих приемов учащимися осуществляется при помощи заданий, вопросов учителя. Вот отдельные из них.

• Почему сахарница так называется? А варенье? А что значит солить?

• Прочитай слова. Найди в них общую (однвковую) часть.

Чай – чайник, сухой – сухарь, соль – солонка, варить – варенье.

• Рассмотря рисунки. Как называются шишки с этих деревьев?

Напиши в столбики название дерева и название шишки.

Сосна	кедр	ель
-------	------	-----

Проявление обсуждаемых приемов проследим в контексте урока.

Тема: Родственные (однокоренные) слова.

Цель: формирование понятия «родственные (однокоренные) слова».

Задачи: 1. Организовать наблюдение за признаками родственных слов.

2. Раскрыть признаки понятия «родственные (однокоренные) слова».

3. Учить школьников подбирать родственные слова.

4. Совершенствовать навык правописания слов с разделительным ь.

5. Показать выразительность русского языка.

Ход урока:

1. Организация начала урока.

2. Чистописание.

1 строка: к к к

2 строка: кот мак рука

– Назовите элементы буквы *к*, встречающиеся в других буквах.

Пропишем эту букву в воздухе, а теперь в тетрадях.

– Прокомментируйте соединение буквы *к* в словах.

3. Словарная работа.

3.1. Выборочный диктант.

– Прослушайте пословицы. Почему так говорят?

Маленькое дело лучше большого безделья. В деле не сила нужна, а уменье.

– Выпишите слова с разделительным ь.

3.2. Упражнение в подборе синонимов.

– К словам *безделье, уменье* подберите слова близкие по значению.

4. Подготовка к восприятию нового материала.

4.1. Упражнение в изменении формы слова.

– Измените данные слова так, чтобы они обозначали много предметов.

Роса, река, стена, гроза.

– Запишите сначала проверочное слово, затем проверяемое.

4.2. Упражнение в наблюдении за признаками родственных слов.

– Прослушайте предложения.

Грачиха говорит грачу:

«Слетай с грачатами к врачу,
прививки делать им пора
для укрепления пера».

– Выпишите следующие слова: грачиха, грач, грачата. Кого обозначают эти слова? Назовите их общую часть.

5. Вывод: слова, имеющие общую часть с одним и тем же значением, называются родственными или однокоренными.

6. Этап тренировочных упражнений.

6.1. Сравнение родственных слов с синонимами, со словами, имеющими омонимичные корни.

– Прочитайте ряды слов.

Горе, пригорюнился.

Гора, пригорок, гористая.

Гора, возвышенность, холм.

– Назовите слова одного значения. Какие из этих слов имеют общую часть? Что означает эта часть? Выпишите родственные слова. Докажите, что эти слова родственные.

6.2. Упражнение 291.

– Найдите общую часть в словах. Спишите эти слова, выделяя общую часть.

6.3. Подбор родственных слов.

– Узнайте, кто это? Подберите родственное слово.

Кто рыбачит на реке с тонкой удочкой в руке? Кто хлопчет с поварешкой, варит вкусный суп с картошкой?

– Запишите ряды родственных слов. Обозначьте красной точкой гласные буквы. Разделите одно из слов для переноса.

6.4. Упражнение 292.

– Рассмотрите предметные картинки. Назовите шишки, растущие на этих деревьях. Выполним упражнение по заданиям учебника.

7. Домашнее задание.

Упражнение 293. Списать слова, выделить общую часть.

8. Итог урока.

– Какие слова называют родственными?

9. Оценка работы учащихся на уроке.

С целью закрепления признаков понятий «родственные слова», «корень» проводятся упражнения, направленные на

– нахождение в предложениях родственных слов,

– выделение корня,

– прочтение общей части родственных слов,

– доказательство правильности ответов,

– подбор родственных слов к заданному слову.

Основной этап. Эта часть образовательного процесса предполагает работу над понятиями «окончание», «приставка», «суффикс».

Формирование понятия «окончание» предусматривает сообщение школьникам двух его признаков. Они должны знать о том, что окончание – изменяемая часть слова, которая выполняет функцию связи слов в предложении.

Донести до детей такие знания можно, используя приемы:

– составление предложения заданного типа, его сопоставление с предложением, имеющим речевые ошибки (С! – С новый год!);

– сравнение слов в единственном и во множественном числе (городская улица – городские улицы).

Приемы раскрытия признаков понятия «окончание» можно проследить на примере лингвистического эксперимента.

Для его проведения подбирается текст с повторяющимся словом. Повторяющееся слово первоначально записывается в исходной форме, например, в именительном падеже. Затем это слово употребляется правильно. С опорой на языковое чутье детей учитель проводит сопоставление, целью которого является выяснение степени понимания текста.

Фрагмент урока

– Прочитайте.

Книга

Книга – твой друг и помощник. В книга много интересного и полезного. С книга дружи, книга береги.

– Выпишите повторяющиеся слово. Можно ли это слово так употреблять во всех предложениях?

– Как следует говорить правильно? Исправим допущенные ошибки.

– Спишите текст правильно.

– Назовите изменяемую часть в слове *книга*.

Формирование понятий «приставка», «суффикс» должно вести к усвоению учащимися положения соответствующих морфем по отношению к корню и словообразовательной их роли. Такой работе содействует:

– заканчивание предложения родственным словом (Первые весенние цветы, которые начинают расти еще под снегом, так и называют ...);

– конструирование слова (под снеж ник и), нахождение известных и неизвестных частей слова.

Желательно работу провести на одном уроке. Тогда хорошим приемом может стать сопоставление структуры родственных слов. Например, предусмотрим следующее.

Фрагмент урока

– Запишите предложение под диктовку.

Заморозки – это легкие утренние морозы зимой или осенью.

– Выпишите однокоренные слова, выделите окончание, корень.

– Назовите неизвестные вам части слова. Как вы думаете, для чего они служат?

Переносу знаний о составе слова на основном этапе обучения помогают упражнения, предусматривающие

– выделение в словах окончания, приставки, суффикса,

– образование формы одного и того же слова,

– подбор слов с заданной приставкой, с заданным суффиксом,

– нахождение в словах аналогичных частей слова.

Упражнения могут включать следующие задания:

1. Подбери различные формы одного и того же слова.
2. Установи часть слова, при помощи которой образовались слова *прыгун, драчун, хвастун*.
3. Назовите слова с приставкой *за-*, обозначающие начало действия.
4. Выполните действия, обозначенные словами *писать, переписать, списать, выписать*.

Формирование понятий морфемтики должно привести учащихся к выполнению ими разбора слова по составу. Этот разбор проводится по определенной схеме.

Схема морфемного анализа:

1. Задай вопрос, на который отвечает слово (установи часть речи).
2. Выдели окончание путем изменения формы этого слова.
3. Найди корень путем подбора родственных слов.
4. Определи приставку подбором слов с этой же приставкой.
5. Установи суффикс.

§2. Речевое развитие школьников при изучении темы «Состав слова»

Анализ письменных сочинений показывает, что учащиеся четвертого класса употребляют все основные словообразовательные структуры, причем производные слова составляют 28% всех словоупотреблений, практически школьники свободно оперируют различного типа производными словами.

Однако, когда перед школьниками стоит задача выбрать наиболее точное или яркое для данного конкретного высказывания производное слово, они испытывают значительные затруднения.

Хотя школьный учебник ориентирует при определении способа образования слов и при разборе их по составу работать со связными текстами, повседневная практика показывает, что многие учителя

ограничиваются анализом изолированных слов, взятых вне контекста. Это в определенной мере лишает школьников возможности видеть разницу в употреблении речи разных типов производных слов.

В целях привития навыков правильной и хорошей речи необходимо предупреждать появление в речи учащихся ошибочных образований слов или помогать в их преодолении, обогащать речь детей возможными вариантами наименований (представляющих собой производные слова), чтобы школьники могли сознательно выбирать нужное для данной ситуации слово, учитывая его смысловое и стилистическое своеобразие.

Следовательно, логической работе на уроке необходимо придать большую речевую направленность. Этому содействуют

- развитие внимания детей к словообразовательному значению слова,
- наблюдения за словообразовательной многозначностью, синонимией, антонимией морфем,
- осмысление роли однокоренных слов в предложении.

Слово – это не набор морфем. Его строение является результатом слово- и формообразовательных процессов. Отсюда разбор слова по составу в процессе развития соответствующего умения, например, при изучении частей речи, должен опираться на информацию о том, как образовано слово. Ответ на этот вопрос заставляет школьников искать слово, от которого непосредственно произошло данное.

Словообразовательная информация, извлекаемая из слова, требует смыслового анализа. Нас будет интересовать не словарное значение слова (то, что дается в толковых словарях), а буквальное, или словообразовательное.

Например, выделяя служебные морфемы в слове *каменщик*, мы должны сопоставить это слово с тем, от которого это существительное образовалось: *каменщик*, тот, кто производит кладку из камня.

Внедрение элементов словообразовательного анализа в первоначальное обучение русскому языку направляется заданиями учителя:

1. От слова, обозначающего предмет, образовать слово, обозначающее признак.

Сталь – газета –

2. От слова, обозначающего предмет, образовать слово, обозначающее действие.

Груз – работа –

3. От имен существительных *газета, радость, интерес* образуйте имена прилагательные с суффиксом -н-.

4. Объясните значение слов *победить, гостить, дарить и так далее*, употребляя существительные.

5. От глаголов *писать, рисовать* образуйте глаголы с различными приставками.

6. От слов *пилить, строить* образуйте имена существительные

7. Составьте схему образования слова *бодренький*, имея в виду принадлежность к определенной части речи. (Прилаг. + -еньк- = прилаг.)

8. Подберите по схеме слова: сущ. + -н- = прилаг.

Многозначность морфем – это есть способность аффиксов к выражению нескольких значений. Например, суффикс -к- указывает не только на опредмеченное действие, но и на результат, объект, орудие действия: походка – терка. Знание полного семантического объема аффиксов дает возможность экономно по сравнению с описательным способом назвать понятие.

В этой связи уместными будут следующие задания:

1. Объясните значение слов *выставка, выходной, выехать*.

2. Приведите примеры слов с приставками *при-, вы-, у-, на-*.

3. Назовите слова с суффиксом -к-.

4. Составьте словосочетания, используя слова *перо, крыло, звезда, клеймо*.

5. Вставьте в предложение слово.

Лес охраняет ... На лыжах ходит ...

6. Со словами *печь, сад* составьте предложения.

Непосредственно связана с многозначностью омонимия морфем. Омонимичными могут быть и отдельные морфемы, и все морфемы, входящие в состав основы. Например, приставка *по-* в сравнительной степени прилагательных и наречий выступает со значением смягченной меры (*пошире, погромче, потише*), в глаголах – со значением начала действия (*побежать, пойти, поползти*). Полная морфемная омонимия, например, имеет место в словах *затопить (печь), затопить (водой)*.

Словообразовательная омонимия часть используется при создании каламбуров, поэтому знакомство с этим явлением способствует развитию у детей языкового чутья.

Полезными при работе над омонимичными морфемами будут вопросы типа:

1. Какими приставками можно выразить начало действия, а какими – конец действия?

2. О чем «говорят» приставки в выделенных словах?

Отговорила роща золотая. (С. Есенин) *Отсвистали* жаворонки всласть. (Д. Кедрин) *Отцвела* моя белая липа, *отзвенел* соловьиный рассвет. (С. Есенин.)

3. Какие слова указывают на среднюю степень признака?

Вредный, безвредный, невредный; интересный, безынтересный, неинтересный; добрый, недобрый, предобрый; синий, синеватый, синий-пресиний.

Словообразовательная синонимия относится к распространенному в русском языке явлению, позволяющему говорящему (пишущему) назвать понятие одним из возможных словообразовательных вариантов, а слушающему (читающему) получить большую информацию, чем простое указание на предмет, признак, действие. Словообразовательные синонимы обычно различаются стилистической окраской или степенью употребляемости.

Отличие словообразовательных синонимов от лексических заключается в том, что они представляют собой однокоренные производные слова, оформленные разными суффиксами или приставками.

Примерами словообразовательных синонимов являются существительные *старик – старец, хождение – ходьба, инструктирование – инструктаж*, прилагательные *снежный – снеговой, тигринный – тигровый*, глаголы *пятнить – пятнать, резнуть – резануть, пододвинуть – придвинуть, вымазать – измазать*.

Для проведения работы над синонимичными морфемами возможны вопросы:

1. В чем различие в значении слов *бородатый и бородастый, непонятный и непонятливый*?

2. В каких словах синонимичные корни?

Безграничный, бездомный, бездарный; *ввертеть, вкрутить, ввинтить*.

3. В каких текстах могут встретиться слова: *писатель, писарь, писака*?

Противоположным синонимии является антонимия. Она широко представлена среди эмоционально-оценочных и размерных морфем и глагольных приставок, особенно с пространственным значением. Она может быть ярким изобразительно-выразительным средством, преимущественно в лаконичной афористической речи. Ср.: *домик и долина, домище; человек и человечье, приклеить и отклеить* и т. д.

С речевым развитием учащихся связан и вопрос об употреблении однокоренных слов в предложении. Иногда такое употребление целесообразно. В других случаях оно ведет к речевой ошибке.

Считается допустимым употребление однокоренных слов в предложении, если они: 1) в лексико-семантической системе современного языка являются единственными носителями передаваемых значений, поэтому замена этих названий синонимами невозможна (*отвыкнуть, привычка, избиратели – выборы*); 2) входят в состав фразеологических оборотов или профессиональных выражений: *видавший виды, шутки шутить, всякая всячина* и др.

Кроме того, однокоренные слова могут употребляться как стилистическое средство, подчеркивающее мысль, факт. В этой функции

они широко используются в произведениях устного народного творчества, в художественной литературе. Например, В «Евгении Онегине» А. Пушкин пишет:

...то стан совет, то разовьет
И быстрой ножкой ножку бьет.

Вопросы и задания

1. Назовите и определите понятия морфемки, изучаемые в начальной школе.
2. Воспроизведите фрагменты уроков введения этих понятий.
3. В чем может заключаться речевое развитие школьников при изучении темы «Состав слова»?
4. Разработайте материалы по такому развитию.

Список литература

1. Львова, С. И. Работа над составом слова на уроках русского языка / С. И. Львова. – М. : ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово-РС», 2001.
2. Потоцкая, Т. Ф. Элементарный словообразовательный анализ на уроках русского языка / Т. Ф. Потоцкая // Начальная школа. – 1986 – № 5. – С. 25-29.
3. Рамзаева, Т. Г. Русский язык : учебник для 2 кл. четырехл. нач. шк. / Т. Г. Рамзаева. – 4-е изд. стереотип. – М. : Дрофа, 2003.
4. Размаева, Т. Г. Русский язык : учебник для 3 кл. четырехл. нач. шк. / Т. Г. Рамзаева. – 4-е изд. стереотип. – М. : Дрофа, 2003.
5. Скорнякова, М. Ф. Работа над значащими частями слова в аспекте развития речи / М. Ф. Скорнякова // Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980.
6. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка : 2 класс : учебник русского языка для четырехлетней начальной школы / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2003.

7. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка : 3 класс : учебник русского языка для четырехлетней начальной школы / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2003.

Глава 4. Осмысление и совершенствование грамматического строя речи

§1. Имя существительное

Имя существительное как часть речи характеризуется обобщенным лексическим значением и грамматическими признаками.

Лексическим значением всех существительных является значение предметности. Они могут обозначать конкретные предметы (*книга, шкаф, стакан*), живые существа (*брат, жук*), явления природы (*гроза, ливень*), качества человека (*доброта, смелость*), действия (*бег, ходьба*) и т. д.

Грамматические признаки имен существительных: род (мужской, женский, средний), число (единственное, множественное), падеж. По числам и падежам имена существительные изменяются. В предложении употребляются в роли подлежащего, дополнения, реже – сказуемого или обстоятельства.

В процессе формирования понятия «имя существительное» учитель решает ряд задач. Он подводит школьников к знанию о том, что имена существительные бывают одушевленными и неодушевленными, мужского, среднего и женского рода. Знакомит детей с их изменением по числам, падежам. Помимо этого содействует речевому употреблению имен существительных.

В начальных классах принята следующая последовательность изучения имен существительных.

Подготовительный этап (период обучения грамоте). В это время наставник детей учит их различать предметы и слова как названия этих предметов. Он развивает внимание к смысловому значению слова (каждое слово что-то обозначает), работает над форми-

рованием умения группировать слова по их смыслу. При этом основными приемами выступают его вопросы, задания.

Например, показывая предметные картинки с изображением игрушек, учитель спрашивает: «Что это?» Или. Назвав перечень предметов, используемых на уроке, первоклассники находят ответ на задание: «Назовите эти вещи одним словом».

При обучении составлению ответов на вопросы, предложений учитель постоянно наводит школьников на поиск слова, обозначающего, о ком, о чем будем говорить. Другим средством именованя предметов речи выступают вопросы: кто? что? Так, рассматривая одну из картинок азбуки, учитель спрашивает: «Это кто?» «Это воспитательница детского сада», – отвечают дети.

Начальный этап. Для него особенным становится обучение детей правильной постановке вопросов к словам, различению слов, отвечающих на вопросы: кто? что?

Основными приемами учения являются:

- ответы на вопросы: кто? что?;
- выписывание слов, обозначающих конкретные предметы, слов по группам: мебель, посуда, одежда и т. п.

Основной этап обучения предполагает введение термина «имя существительное», его определение, расширение представлений детей о лексическом значении имен существительных, их ознакомление с такими признаками как род, число, падеж.

Целесообразно термин «имя существительное» ввести одновременно с терминами «имя прилагательное», «глагол», «местоимение». К этому времени школьники должны уметь различать соответствующие слова, ориентируясь на их значение, вопросы, на которые они отвечают. Вот какую работу можно провести.

Фрагмент урока

- Прочитайте четверостишие.
Падают пушистые снежинки
На пустые нивы, на тропинки,

На высокий берег у реки,
В темные лесные уголки. (*Е. Трутнева*)

– Выпишите по группам слова, отвечающие на вопросы: кто? что? какие? что делают? Что обозначают эти слова?

– Каким словом, указывающим на слово *снежинки*, можно его заменить?

Далее учитель определяет части речи.

Для углубления знаний детей о лексическом значении имен существительных учитель на одном из уроков предлагает различные их группы. Слова могут обозначать людей, растения, природные явления, события, человеческие качества, действия.

Своеобразием обладают слова последних двух групп. Такие слова учащиеся смешивают с прилагательными, глаголами. Чтобы предупредить это, следует показать отличительные признаки. Таковыми являются вопросы, окончания.

Например, учитель просит задать вопросы к словам *красивый, красный, бегают, прыгает*. Просит подобрать родственные слова, отвечающие на вопрос: что? Обращает внимание на окончание в словах: красота – красивый, краснота – красный, бег – бегают, прыжок – прыгает.

В лингвистической литературе род рекомендуют определять по флексии. Однако младшим школьникам так определить род будет трудно, потому что много слов с безударным окончанием (полено, дерево) или же слов с одинаковыми окончаниями (тюль, морковь). По традиции род имен существительных в начальных классах определяется при помощи притяжательных (мой, мое, моя) или личных (он, оно, она) местоимений. Вот как это можно сделать.

Фрагмент урока

– Прочитайте группы предложений.

Повесил кто-то на заре такое объявление: «Открыта школа для птенцов». И ровно в пять часов утра слетелась птичья детвора. (*Б. Заходер*)

Где ты, эхо? Объявись! Где ты, эхо? Отзовись! (О. Высотская)

Корабельщики в ответ: мы объехали весь свет; за морем житье не худо. (А. Пушкин)

Вот кабан. Он дик и злобен, но зато вполне съедобен. Есть достоинства свои у такой свиньи. (Б. Заходер)

– Выпишите слова, обозначающие предмет и отвечающие на вопросы: кто? что? К каким из них можно подставить слова он, мой, оно, мое, она, моя? Разделите эти слова по группам.

Затем учитель делает вывод о распределении существительных по родам.

Род таких существительных, как туфля (ж.р.), тюль (м.р.), калоша (ж.р.) младшие школьники могут определить по словарю.

Для отработки написания окончаний существительных среднего рода отводятся специальные уроки. Предметом особого изучения являются существительные м.р. и ж.р. с основой на шипящую. Здесь следует подчеркнуть грамматическую роль ь, в отличие от той роли, которую он выполняет в словах типа: конь, семья. Проиллюстрируем сказанное примером из учебной практики.

Фрагмент урока:

– Определите род имен существительных.

Нож рожь

Грач ночь

Плащ мышь

– Чем похожи записанные слова? На какие звуки заканчиваются? Как различаются при написании?

Категория числа имени существительного усваивается школьниками на основе сравнения слов, обозначающих один предмет и несколько однородных предметов. Например, учитель проводит следующую работу.

Фрагмент урока

– Прочитайте предложения.

Девочка пошла в лес. Девочки пошли в лес.

– Выпишите в один столбик слово, обозначающее один предмет, а во второй – слово, обозначающее много предметов.

Программой не предусмотрено ознакомление детей с существительными, которые употребляются лишь во множественном или в единственном числе, но необходимость сказать об этом есть, так как подобные слова используются в речи для обозначения нескольких предметов.

Например, во множественном числе – *клещи, ножницы, очки, каникулы*. Если в предложении нужно сказать, сколько было *салазок, ножниц*, то добавляются слова *одни, двое* и т. д.

В единственном числе употребляются существительные *сметана, молоко, картофель, смелость* и т. д.

Остановимся на характеристике усвоения падежа как признака понятия «имя существительное». Его раскрытие требует сообщения знаний о системе падежей, о трех типах склонения существительных.

Изучение падежей существительных условно представим в виде ступеней.

На первой ступени учитель уточняет знания детей об изменении окончаний существительных, знакомит школьников с названиями падежей.

Приведем часть урока, иллюстрирующую введение системы падежей.

Фрагмент урока

– Прочитайте, вставляя в предложение слово *медведь*. Изменяйте окончание этого слова по вопросам.

Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) ... Близко подходить (к кому?) к ... опасно. Я видел (кого?) ... в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за ... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о ...

Выпишите слово *медведь* вместе с вопросом и тем словом, от которого ставится вопрос. Выделите окончания.

Затем учитель делает сообщение о том, что изменение окончаний существительных называется изменением по падежам, или склонением. Помимо этого называет падежи и падежные вопросы.

На второй ступени обучения проводится работа по формированию умения определять падеж имен существительных.

Каждый падеж характеризуется следующими признаками: вопросы, предлоги, окончания, функция в предложении, значение. Трудность в определении падежа заключается в том, что вопросы, предлоги, окончания могут совпадать в различных падежах, поэтому падеж следует определять по совокупности признаков: вопрос, предлог, окончание, функция в предложении.

Со значением падежей дети лишь знакомятся в ходе наблюдений. Например, с употреблением существительного в родительном падеже со значением принадлежности (гнездо орла), материала, из которого сделан предмет (конверт из бумаги) и т. д.

Предлоги и падежные окончания являются средствами связи слов в предложении. Поэтому необходима специальная работа над предлогами. Учащиеся знакомятся с наиболее распространенными предлогами каждого падежа. Результаты наблюдений обобщаются в таблице.

И.п. кто?	что?		
Р.п. кого?	чего?	(откуда? где?)	без, у, от, из
Д.п. кому?	чему?	(куда?, где?)	к, по
В.п. кого?	что?	(куда?)	в, про, на, через
Т.п. кем?	чем?	(где?)	перед, на, с
П.п. о ком?	о чем?	(где?)	в, об, при, о
Только в	Р.п.	– от, до, без, у, около	
	в Д.п.	– к	
	в В.п.	– про, через	
	в Т.п.	– над	
	в П.п.	– о, об, при	

На третьей ступени обучения учитель подводит школьников к пониманию типологии склонения существительных. К тому проводит упражнения по его определению.

В процессе ознакомления с тремя склонениями существительных важно показать практическую значимость этих знаний. Ее осознанию содействует создаваемая учителем проблемная ситуация, предусматривающая употребление различных окончаний у существительных одной и той же падежной формы. Вот как это можно сделать.

Фрагмент урока

– Прочитайте и спишите предложения.

Машина проехала *по улице* Свободы. Дальнейший ее маршрут прошел *по площади* Пушкина.

– Определите падеж выделенных слов. Почему в одном и том же падеже существительные имеют различные окончания?

– Просклоняйте слова *трава, земля, Юра, дядя; стол, конь, герой, окно, поле; степь*.

– Сравните окончания существительного женского рода с мягким знаком на конце в именительном падеже с окончаниями других слов. Отделите его склонение.

– Сравните склонение существительных мужского рода с нулевым окончанием в именительном падеже, существительных среднего рода с окончаниями -о, -е с окончаниями других слов. Отделите склонение этих слов.

– Сколько групп склонений получилось? К какому склонению относятся слова *улица, площадь*?

Первоначально школьники определяют склонение существительных в именительном падеже, ориентируясь на род, окончание. Затем они учатся этому при обращении к существительным в косвенных падежах. Для определения склонения слова оно ставится в именительный падеж.

Образец рассуждения: местность – существительное ж.р. с мягким знаком на конце, значит, 3-го склонения.

Речевое развитие учащихся в процессе формирования понятия «имя существительное» обеспечивается работой, которую проводит учитель для того, чтобы школьники осознали роль слов этой части речи в высказываниях. Кроме того, по активизации словаря детей, по предупреждению неверного употребления форм существительного.

Имена существительные в речи учащихся, оканчивающих начальную школу, занимают 36%. Эта доля по отношению к другим частям речи является преобладающей. И не случайно.

С одной стороны, имя существительное выражает подлежащее, с другой стороны – члены предложения, распространяющие сказуемое, второстепенные члены предложения, реже – подлежащее.

Наряду с другими членами предложения, в высказывании имя существительное, выражающее член предложения, выступает как форма слова.

Употребление в речи форм слов учащимися изучено недостаточно. Тем не менее, определенные достижения в этом есть. Так, автором этих строк при исследовании речевой деятельности школьников затронуты и формы именительного падежа.

Формы именительного падежа (и.п.) являются показателями информативности речи. Это, во-первых. Во-вторых, они придают высказыванию цельность. В-третьих, обеспечивают связь между предложениями.

В среднем объем форм именительного падежа в сочинениях учащихся, переходящих в пятый класс, может равняться 20, минимальное количество – 13, максимальное – 31.

Среднее количество предметов речи ученических сочинений может быть 8. Их минимальное количество может совпадать с цифрой 5, а максимальное – с цифрой 12.

Одни значения воспроизводятся учащимися по несколько раз, другие – только в одной предикативной единице. Следовательно, их доля в предметном содержании сочинений неодинаковая. Вот как она выглядит в процентном выражении: «субъект действия» – 67,9; «объ-

ект, принадлежащий человеку» – 0,7; «объект мира животных» – 14,3; «объект мира растений» – 1,3; «объект неживой природы» – 3,5; «процесс» – 8, 7; «явление природы» – 2,5; состояние человека» – 1,1.

Мысль учащихся раскрывает преимущественно значение «субъект действия». Такое раскрытие, за некоторым исключением, затрагивает больше половины всех предметов речи. Другие значения мысль учащихся распространяет не в такой степени. Это, во-первых. Во-вторых, среди других значений учащиеся обращаются чаще к значению «объект мира животных». В-третьих, доля значений, помимо названных выше, редко превышает десять процентов. В-четвертых, реже всего школьники употребляют значение «объект, принадлежащий человеку».

Перечисленное дает основание для некоторых суждений. В сочинениях повествовательного типа учащиеся рассказывают о себе, о своих друзьях, о родственниках, об окружающих людях. Их монологи посвящены животным. Они реже вспоминают объекты неживой природы, явления природы, растительный мир. Иногда называют чувства. Совсем редко описывают человека.

Подобно тому, как второстепенные члены предложения могут находиться по отношению к главным членам предложения на расстоянии, формы и.п. располагаются в предикативных единицах, следующих друг за другом в определенном порядке. Тем самым они имеют какую-либо позицию.

Одни формы и.п. с общей семантикой занимают контактно-дистантные позиции, другие – контактные позиции, третьи – дистантные позиции.

Контактно-дистантное оформление предметов речи является преобладающим (49,3%). Оно осуществляется в отдельных местах сочинения и по всему тексту. Его простираение зависит от обширности позиционного поля формы и.п.

...Девочка побежала искать Мурку, но не нашла ее. Она рассказала маме, (4,5,6)...

...Катя взяла ее, (14)...

...Даже сейчас она помнит эту историю (22)... (Оксана Ш.)

Контактное оформление осуществляется в меньшей степени (22,5%). Оно протекает в отдельных местах сочинения.

...Ребята пошли гулять. Гуляли они без учителя. (4,5) ... (Лена Г.)

Дистантное оформление встречается еще реже (12,1%). Оно находится преимущественно в двух местах сочинения. Кроме того, оно присутствует на протяжении некоторого фрагмента текста или обрамляет его.

...Это шипение доносилось из колодца, (6)... Но шипение становилось все больше и больше. (9)... (Лена Т.)

Если следовать терминологии Н. И. Жинкина, то можно сказать, что грамматическому оформлению подвергается не только иерархия предикатов, но и иерархия логических субъектов. Высшую ее ступень занимают логические субъекты контактно-дистантного оформления, промежуточную – логические субъекты контактного оформления, низшую – логические субъекты дистантного оформления.

Тем самым повествование школьников, преимущественно о субъектах действия, осуществляется порциями, одни из которых получают смысловое завершение в процессе обеспечения цельности речи, а другие – достраиваются до целостного единства в процессе обеспечения ее связности.

В процессе обеспечения цельности речи смысловое завершение получают предложения, содержащие в своем составе формы и.п. одного и того же значения. В таких предложениях одна и та же форма и.п. встречается один или несколько раз, или она заменяется местоимением, контекстуальным синонимом. В связи с этим имеет место повтор формы и.п., местоименные, контекстуально-синонимичные ее замещения.

В процессе обеспечения связности речи смысловое завершение получают предложения, содержащие в своем составе формы и.п. различного значения.

Следовательно, формы и.п. могут выполнять функцию конструирования продукта речевой деятельности, которым является текст. Они участвуют в образовании синтаксических связей между предложениями.

Добиваться содержательности, плотности, взаимной соотнесенности предложений возможно упражнениями, предполагающими создание текста. Познание окружающего мира, накопление, отбор информации, соблюдение логических законов тождества, непротиворечия, достаточного основания, гласящих о переходе к выражению мыслей о другом в случае их исчерпанности, должны стать залогом успешности в этом.

Школьники допускают порой ошибки в употреблении окончаний существительных, предлогов с этими словами. Эти ошибки являются нарушением одной из норм культуры речи. Ее разновидность называется морфологической ошибкой. К морфологическим ошибкам относятся:

- употребление формы родительного падежа вместо формы винительного падежа (я попросила ветерка),
- изменение рода существительных (новая покрывала),
- не соответствующее норме употребление существительных общего рода (он стал несчастным жертвой),
- образование не существующих в нормативном языке форм множественного числа (пришел весь в трепьях),
- неверное образование формы числа (качель сломалась),
- неправильный выбор падежных окончаний (у меня на глазе).

Проблема морфологической нормы существует в силу наличия стилей речи, лексико-синтаксической обусловленности слов, переосмысления их форм.

Обусловленность выбора слова наличием стилей речи проявляет себя при сравнительном их анализе. Например, литературные слова *георгин*, *желатин*, *спазма* противопоставляются иногда в профессиональной речи словами *георгина*, *желатина*, *спазм*.

Лексико-синтаксическая детерминизация выбора слова описана в обширной научной литературе, посвященной чаще всего конкуренции форм родительного падежа на -а, -я, -у, -ю: *сахара (сахару), чая (чаю)*. Принято считать, что постепенно устаревающую форму на -у, -ю в современном языке сохраняют вещественные существительные при обозначении части целого (*кружка квасу*), некоторые собирательные и отвлеченные существительные (*много народу*), некоторые существительные в предложных сочетаниях (*из лесу*).

Выбор слова распространяется и на формы родительного падежа множественного числа. Это, например, относится к отдельным наименованиям единиц измерения: *пятьдесят граммов и грамм, две пары носок и носков, но два килограмма апельсинов*.

Переосмыслением форм слов объясняется широкое вхождение в общение продуктивных форм на -а, -я : *дома, поезда, профессора, директора, но инженеры, шоферы, офицеры* (инженер, офицер, шофер с ударением на последнем слоге).

С целью предупреждения речевых ошибок возможны следующие задания:

1. Определите род имен существительных.

Рагу, лебедь, шоссе, какао.

2. Вставьте, где необходимо пропущенные буквы.

Подан.. кофе, сварен.. повидло, лицо скрывал.. вуаль.

3. Образуйте форму родительного падежа.

Яблоко, помидор, валенок, носок, чулок, простыня, ясли.

4. Образуйте форму именительного падежа множественного числа.

Инженер, договор, доктор, торт, сторож, профессор, офицер, директор.

§2. Имя прилагательное

Имена прилагательные являются определяющими имена существительные и обычно согласуются с ними в роде, числе и падеже.

Формы рода, числа и падежа указывают на синтаксическую связь прилагательных с именами существительными в речи.

Лексическим значением имен прилагательных является понятие признака, который принадлежит предмету. Прилагательные могут обозначать цвет (алый, серый), пространственные и временные отношения, качества (прямой, тесный, большой, широкий), воспринимаемые чувствами свойства и качества вещей (кислый, густой), внешние физические, телесные качества людей, животных (молодой, тощий), внутренние качества характера (злой, хитрый). Такие прилагательные выражают качество, свойство лексическим значением своей основы. Чаще же качественные значения имен прилагательных выводятся из именных или глагольных основ, от которых они образуются. Такие прилагательные имеют основу существительного или глагола, осложненную суффиксами (вузовский, обобществленный).

К грамматическим признакам прилагательного относятся род, число, падеж. Эти признаки не являются самостоятельными, а зависят от существительного. Поэтому для понимания имен прилагательных важно направить внимание детей на установление зависимости имен прилагательных от имен существительных. Учащиеся, во-первых, должны подбирать признаки к предмету, во-вторых, выделять словосочетания, состоящие из существительного и прилагательного, в-третьих, определять род, число, падеж прилагательных по роду, числу, падежу имен существительных.

В процессе формирования понятия «имя прилагательное» можно условно выделить нижеследующие этапы работы.

Подготовительный этап обучения (период обучения грамоте)

Содержание его работы направлено, прежде всего, на формирование умений характеризовать предмет с различных сторон по его признакам, группировать признаки предметов по определенному основанию. Например, учитель показывает предметную картинку, на которой изображен мяч. Дети называют этот предмет. Затем, ориентируясь на наводящие вопросы педагога, отмечают, какой он по форме, цвету, по при-

надлежности к виду игры. Кроме того, первоклассники отвечают на вопрос: какими могут быть мячи в зависимости от вида игры?

Помимо отдельной словарной работы необходимо помнить и о том, что прилагательные делают речь образнее, выразительнее. Там, где речевая ситуация при составлении предложений потребует употребления слов, определяющих предмет речи, возможно их включение в высказывание.

Начальный этап обучения предусматривает организацию наблюдений за лексическим значением имен прилагательных и над вопросами, на которые они отвечают.

Признаки предмета разнообразны, поэтому на этом этапе следует продолжить работу, начатую на предыдущем этапе по раскрытию многообразия признаков. Например, учитель просит записать словосочетания. Он спрашивает: лента (какая?) по цвету, по величине, материалу, форме?

Продолжением начала служит работа по осмыслению роли прилагательных в нашей речи. Вот как эту работу можно провести.

Фрагмент урока

– Прочитайте.

Быстро промелькнуло ... лето.

Уже слабо греет ... солнышко. Утром по земле стелется ... туман. В ... наряд оделась березка. Вот набежал ... ветерок. В воздухе закружились ... листья.

– Вставьте слова, подходящие по смыслу. Слова для предложений: разноцветный, легкий, белоствольный, жаркий, осенний, белый, яркий.

В результате учащиеся подводятся к выводу о том, что описание становится более точным.

Другая линия педагогической работы заключается в формировании умений ставить вопросы к словам, обозначающим признак предмета, различать такие слова среди других слов. Например, на одном из уроков предусматривается следующий его фрагмент.

Фрагмент урока.

– Прочитайте.

Я родился в день дождливый

Под осинкой молодой.

Круглый, гладенький, красивый,

С ножкой толстой и прямой.

– О ком эти строки? Назовите слова, обозначающие его признаки. Задайте вопрос к этим словам.

– Составьте предложения, отвечая на вопросы:

В какой день родился грибок? Где он вырос? Какой был грибок? Как называется этот грибок?

Основной этап обучения. Содержанием работы этого этапа предполагается введение термина «имя прилагательное», определение этой части речи, изучение рода, числа, падежа.

Введение термина «имя прилагательное», определение этой части речи возможно на уроке, предусматривающем общее ознакомление школьников с частями речи. Об этом было сказано при рассмотрении вопросов формирования понятия «имя существительное».

В лингвистической литературе отмечается, что категории рода и числа имен прилагательных не имеют самостоятельного значения и являются выразителями связи этой части речи с именами существительными. Средством установления такой связи выступают окончания. Поэтому на окончания прежде всего следует обратить внимание учащихся.

Ознакомление школьников с изменением прилагательных по родам требует такой работы. Например, учитель предлагает прочитать построчно словосочетания, оформленные следующим образом:

День (какой?) тепл..

Утро (какое?) тепл..

Ночь (какая?) тепл..

И формулирует задания: допишите окончания; объясните, почему различные окончания; от чего это зависит. В итоге класс конста-

тирует: имена прилагательные в единственном числе изменяются по родам. Их род зависит от рода имен существительных. Имена прилагательные мужского рода отвечают на вопрос: какой? Они имеют окончания -ый (-ий). Прилагательные среднего рода отвечают на вопрос: какое? Они имеют окончания -ое (-ее). Прилагательные женского рода отвечают на вопрос: какая? Они имеют окончания -ая (-яя).

Необходимо подчеркнуть следующий факт. После твердых согласных пишутся окончания -ый, -ое, -ая, после мягких – окончания –ий, -ее, -яя.

Наблюдая за прилагательными во множественном числе, учащиеся приходят к выводу о том, что они не изменяются по родам.

Ознакомление школьников с изменением имен прилагательных по числам проводится на основе сопоставления слов, обозначающих признак одного предмета и признак нескольких предметов. Приведем фрагмент урока такой работы.

Фрагмент урока

– Прочитайте.

Пройдет зима холодная,

Настанут дни весенние,

Теплом растопит солнышко,

Как воск, снега пушистые. (*С. Дрожжин*)

– О чем идет речь? Выпишите имена существительные с именами прилагательными. Определите число имен существительных. В каком числе употреблены имена прилагательные? Можно ли изменить число имен прилагательных? В каких случаях имена прилагательные употребляются в единственном или во множественном числе? Сделайте вывод.

Изменение имен прилагательных по падежам усваивается школьниками с опорой на ранее освоенные зависимости. Особое значение приобретает умение выделять словосочетания «имя существительное + имя прилагательное». К тому же важным будет умение определять род, число, падеж имен существительных.

Для осознания практической значимости изучаемого материала полезной может стать работа, при которой школьники заметят ее значение. Например, учитель предлагает вставить в слова пропущенные окончания. Получается запись предложений:

С хорошей книгой дружи. Хорошую книгу береги.

Он просит учащихся выделить окончания. Задает вопрос: почему в словах различные окончания? Для подтверждения правильности ответов учащиеся изменяют словосочетание *хорошая книга* по падежам.

Однако более весомую роль в правописании безударных окончаний имен прилагательных приобретает знание типа склонения этой части речи, ее падежного окончания. Поэтому логическим продолжением проводимой работы является организация наблюдений за окончаниями прилагательных мужского, среднего, женского рода.

С целью активизации познавательной деятельности учащихся можно рекомендовать создание проблемной ситуации. Вот как это делается.

Фрагмент урока

– Запишите предложения.

Хорошо в осеннем лесу. Хорошо в осенней роще.

– Определите падеж прилагательного. Почему в одном и том же падеже различные окончания? Ответить точнее поможет следующее. Просклоняйте словосочетания *веселый новогодний праздник, веселое новогоднее представление, веселая новогодняя ночь*.

Тем самым учащиеся подводятся к выводу о том, что у прилагательных мужского и среднего рода окончания совпадают, а у прилагательных женского рода – нет.

Причем следует заметить, при склонении прилагательных используются вопросы, на которые они отвечают. Например, в именительном падеже это будут вопросительные слова *какой, какое, какая*, в родительном падеже – *какого, какой* и т. д. Эти вопросы в дальнейшем учащиеся будут использовать для проверки окончаний прилагательных.

Образец рассуждения: зеленого, темного леса – прилагательные *зеленый, темный* относятся к существительному *лес*. Это слово мужского рода, в единственном числе, родительном падеже. Следовательно, прилагательные использованы в мужском роде, единственном числе, родительном падеже. Они отвечают на вопрос: *какого?*

В лингвометодической литературе ряд исследователей речевого развития учащихся отмечает невыразительность речи. Предупреждению этого недостатка способствует лексическая, словообразовательная работа, работа над предложением, в процессе которой идет активизация прилагательных. Например, оправданной оказывается практика таких видов работ, как:

1. Распространение данных предложений.

Этот нож острый, а тот

2. Восстановление деформированного предложения, текста.

Теплый, день, летний, был.

Затянула вдруг, туча, небо, большая.

3. Составление предложений по картинке, опорным словам.

Заяц, уши, хвост. Морковь, капуста.

4. Группировка предметов по противоположным признакам.

Лес белый, а ...

Лимон кислый, а ...

5. Образование прилагательных от выделенных слов.

Зал, где получают *билеты*.

6. Полные ответы на вопросы.

Какое молоко пить полезно? (Парное, свежее.) Какие листья бывают на деревьях весной? (Клейкие, зеленые.)

7. Составление предложений с использованием прилагательных.

И др.

Система форм прилагательного устроена в современном языке чрезвычайно просто. Поэтому ее усвоение не вызывает особых трудностей. Распространены только такие ошибки:

1. Употребление полной формы прилагательного вместо краткой: шляпка гриба была полная воды.

2. Употребление краткой формы прилагательного вместо полной: в детстве мальчик был очень полон, потому что не любил заниматься спортом.

3. Неверное образование сравнительной степени прилагательного: если эти цветы сразу же не поставить в воду, они будут еще вялее.

Работая над подобными ошибками, учитель должен руководствоваться нормами литературной речи. Одна из таких норм утверждает, что краткое прилагательное в роли сказуемого способно управлять формами. Такое прилагательное имеет при себе управляемый член предложения: он готов к отъезду. Кроме того, согласно русской грамматике не все имена прилагательные обладают сравнительной степенью: дружеский, боевой, ржавый, железный и т. д.

§3. Местоимение

В речевой практике учащиеся порой допускают ошибки типа: у их (вместо них), с им (вместо с ним). Кроме того, они неоправданно повторяют одно и то же слово, выраженное именем существительным. Частым затруднением для школьников является правописание безударных личных окончаний глаголов, требующее опоры на приемы его объяснения. В связи с этим необходимо первоначальное ознакомление детей с личными местоимениями.

Работу над этим разрядом местоимений следует начинать до уроков соответствующей темы. Полезными могут стать упражнения, где необходимо произвести местоименные замещения. Например, учитель просит прочитать текст, найти подлежащее и части речи, выражающие его в предложениях, подобрать слова, устраняющие повторы.

Процесс первоначального формирования понятий о личных местоимениях начинается с осознания их значений. Так, учащиеся подводятся к следующей мысли: я – «тот, кто сообщает или спрашивает», мы – «я и другие», ты – «тот, к кому обращаются с речью», вы – «ты и другие», он (она, оно) – «тот, о ком говорят», они – «все, о ком говорят».

Следующий шаг обучения должен прийти к работе по формированию умения, обеспечивающего различение местоимений 1, 2, 3 лица. Такая работа не ограничивается только специально отведенными на нее часами. Местоимения следует включать и в упражнения других тем. Желательно практиковать их элементарный грамматический разбор.

Для правильной устной речи эффективна рекомендация: в начале местоимений *его, ему, им, ей, ею, их, им, ими* после предлогов прибавляется *н*. Например, подошел к нему, спросил у него.

Работа над личными местоимениями включает в себя такие основные группы упражнений, как:

1. Списывание предложений и замена существительных на местоимения.

Валя встала у ворот крепости. Огромный пес несся прямо на *Валю*. (По Н. Артюховой)

Павлик взял краску, подержал *краску* в руках, походил с *краской* по комнате и отдал сестре. *Павлику* не нужна была краска. *Павлик* думал теперь о волшебном слове. (По В. Осеевой)

2. Выписывание местоимений.

Стал он кликать золотую рыбку. Приплыла к нему рыбка и спросила: «Что тебе надобно, старче?» Ей с поклоном старик отвечает: «Смилуйся, государыня рыбка, разобрала меня моя старуха, не дает старику мне покою: надо ей новое корыто». Отвечает золотая рыбка: «Будет вам новое корыто». (По А. Пушкину)

3. Списывание и подчеркивание местоимения.

Медвежонок отправился бродить по поляне. Вдруг он остановился. Перед ним сидела большая лягушка. Она только очнулась от зимней спячки.

Медвежонок протянул к ней лапу. Лягушка сделала в сторону скачок. Мишка принял это за игру. Он тоже сделал скачок. Так они добрались до лужи.

Лягушка прыгнула в воду. Медвежонок сунул лапу в воду, отдернул, потряс ею. Он с удивлением посмотрел, куда девался его новый приятель. (По Г. Скребицкому)

4. Вставка местоимений в правильной форме.

Мама – самый светлый, самый дорогой ... человек. Она учит ... добру, первым играм, объясняет все, что непонятно. Когда ... болен, она ночами сидит возле Везде и всегда со ... мама. (Г. Цыферов)

5. Составление словосочетаний.

Подошел (к кому?), возвратился (с кем?), посмотрел (на кого?), вспомнил (о ком?), говорил (при ком?), спросил (у кого?).

§4. Глагол

Глагол – это часть речи, которая обозначает процесс, то есть представляет признак как действие, состояние или становление.

Значение действия, констатированное в школьной грамматике, является обобщенным значением глагола. Обобщение проявляется в том, что к глаголу принадлежат слова, обозначающие разные действия: трудовую деятельность (рубит дрова, строит дом), передвижение лица, предмета (идти, ползти, мчаться), чувства (слышать, видеть), мыслительные процессы (знать, думать), физическое состояние (спать, лежать) и т.д.

Кроме разнообразных лексических значений глагол аккумулирует в себе синтез разнообразных грамматических категорий. Уже ученик начальных классов узнает, что глагол изменяется по временам, числам, лицам (в настоящем времени), по родам (в единственном числе прошедшего времени), что в состав глагола входит изменяемая и неизменяемая формы.

Богатство значений глагола обусловлено также многообразием его синтаксических возможностей. Глагол выполняет функцию сказуемого в предложении, главного члена предложения, сообщает о подлежащем какую-то новую мысль.

В начальной школе глагол усваивается в элементарном виде, причем этот процесс рассредоточен по всем классам.

Задачи изучения глагола:

1. Формировать первоначальное понятие о глаголе как части речи.
2. Развивать умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях.
3. Готовить школьников к овладению правописанием личных окончаний наиболее употребляемых глаголов 1 и 2 спряжения.

Последовательность формирования понятия «глагол» можно выразить условно нижеследующими этапами.

Подготовительный этап (период обучения грамоте). В это время усилия учителя направлены на развитие внимания к лексическому значению глагола, умения правильного употребления различных форм глагола в речи. Например, он постоянно обращается к классу с вопросами: что делает? Что сделал? Что будет делать? Что можно сказать об этом? Кроме того, предлагает задания, требующие составления предложений.

На данном этапе происходит накопление того материала, на основе которого становится возможным обобщение лексико-грамматического значения глагола. Упражнения над глаголом проводятся в связи с чтением страниц «Букваря», «Азбуки».

Начальный этап обучения заключается в организации наблюдений над лексическим значением глаголов и над вопросами, на которые они отвечают.

Работу целесообразно начинать с глаголов, у которых лексическое значение совпадает с грамматическим. На примере действия, которое могут выполнить сами учащиеся, они наглядно убеждаются в том, что обозначают глаголы.

На данном этапе формируется умение ставить вопросы к словам. С этой целью учитель специально упражняет детей в этом, используя различные временные формы глагола и формы вида. При распознавании вопросительных слов что делать?, что сделать? школьники прак-

тически знакомятся с категорией вида, а при распознавании слов что делал?, что делает? – с категорией времени, при работе над словами что делает?, что делают? – с категорией числа.

Практикуются такие виды работ, как:

1. Группировка слов, отвечающих на вопросы: кто, что? Что делает?
2. Постановка морфологических вопросов к словам в предложении.
3. Изменение слов в соответствии с изменениями вопросов (что делает? – играет, что делают? – ..., что делал? – , что сделал? – ...)

Основной этап обучения начинается с введения термина «глагол», с определения этой части речи. О такой работе шла речь при рассмотрении вопросов формирования понятия «имя существительное». Помимо этого необходимо продолжить работу над лексическим значением глаголов. К тому же следует приступить к раскрытию ряда его признаков. В частности, предусмотрено ознакомление школьников с изменением глаголов по числам и временам, с их спряжением.

Овладение понятием «глагол» во многом зависит от усвоения категории «действие предмета». С этой целью проводятся упражнения в подборе глаголов, значение которых не совпадает с «житейским» пониманием действия предмета. Постепенно у детей начинает формироваться расширенное понимание действия предмета, включая состояние (болеть, спать), отношение к другому предмету (удивляться, гордиться), изменение качества (зеленеть, желтеть).

При ознакомлении школьников с категорией числа глагола делается вывод: глаголы в единственном числе обозначают действие одного предмета, а во множественном числе – действие нескольких предметов.

Сущность временной формы глагола раскрывается учащимися на основе сопоставления действия относительно момента речи. Проиллюстрируем это на примере.

Фрагмент урока

– Составьте и запишите предложение о том, что происходит в природе в настоящее время. (Солнце светит. На деревьях набухают почки.)

– Напишите предложения о том, что происходило, произошло до этого. (Растаял снег. Прилетели птицы.)

– Составьте предложения о том, что произойдет в будущем. (Скоро зацветут сады.)

– Прочитайте глаголы, обозначающие действие, происходящее в настоящем времени. На какие вопросы они отвечают? В прошедшем времени. На какие вопросы отвечают эти глаголы. В будущем времени. На какие вопросы отвечают они?

В результате учащиеся подводятся к выводу о том, что глаголы изменяются по временам. Глагол имеет три времени: настоящее, прошедшее, будущее.

Глагол настоящего времени обозначает действие, происходящее в момент речи, и отвечает на вопросы: что делает? что делают? Глагол прошедшего времени обозначает действие, произошедшее до момента речи, и отвечает на вопросы: что сделал? что сделали? Глагол будущего времени обозначает действие, которое произойдет после момента речи, и отвечает на вопросы: Что будет делать? Что сделает? Что сделают?

При определении времени глагола основным показателем выступает вопрос.

Целесообразно составить таблицу изменения глаголов по временам (см. табл. 1).

Таблица 1

Начальная форма	Прошедшее время	Настоящее время	Будущее время
Что делать?	Что делал?	Что делает?	Что будет делать?
строить	строил	строит	будет строить
Что сделать?	Что сделал?	-----	Что сделает?
построить	построил		построит

Тем самым школьники подводятся к знанию того, что глаголы совершенного вида не образуют форму настоящего времени.

Для закрепления получаемых знаний используются следующие виды работ:

1. Изменение глагола по временам.
2. Определение времени глагола в тексте.
3. Изменение времени глагола, данного в тексте.
4. Составление рассказа с употреблением глаголов в данной форме и др.

Ознакомление школьников со спряжением глаголов предусматривает прохождение нескольких ступеней.

На первой ступени повторяется пройденный материал о глаголе.

На второй ступени изучается тема «Неопределенная форма глагола». Учащиеся узнают, что эта форма обозначает действие или состояние без указания на лицо и время. Она является начальной формой глагола.

При изучении неопределенной формы глагола следует, прежде всего, остановиться на значении этой формы. Глаголы типа *бежать*, *прыгать* дети могут отличать от существительных и прилагательных, но затрудняются в различении глаголов типа *хвалят*, *молчат*, *страдать*, поэтому на данной ступени полезна работа по словообразованию.

Возможные задания:

1. Сгруппировать глаголы по значению: передвижение, физический труд, работа мысли, душевные переживания, состояние погоды.

Везти, пилить, решать, шептать, говорить, страдать, плакать, греть, печь, моросить и т. д.

2. Заменить глаголы существительными.

Возвратить книгу, встретить товарища.

3. Заменить существительное глаголами.

Отправление поезда, освещение улицы и т. д.

4. Образовать от неопределенной формы глагола однокоренное имя существительное.

Построить, убирать и т. д.

С другой стороны, следует формировать умение переходить от начальной формы к временной и наоборот. Например, от слова *встретит* необходимо образовать форму глагола будущего времени, 2 лица, ед. числа – *встретишь*.

Кроме того, обращается внимание учащихся на правописание суффиксов перед -ть. Например, слышать, строить, сеять и т. д.

На третьей ступени дается понятие о спряжении глаголов настоящего времени.

Учитель знакомит детей с изменением глаголов по лицам и числам. Для наблюдений он предлагает, например, глаголы с ударными окончаниями, типа *пою, молчу*. Причем глаголы сочетаются с местоимениями: я пою, молчу; ты поешь, молчишь; он поет, молчит; мы поем, молчим; вы поете, молчите; они поют, молчат.

Делается вывод о том, что лицо глагола зависит от лица местоимения, глагол изменяет свои окончания. Изменение окончаний по лицам и числам называется спряжением.

На одном из ближайших уроков местоимения не ставятся рядом с глаголами, и лицо глагола определяется по окончанию. Личные окончания глаголов: -у, -ю, -ешь, -ишь, -ет, -ит, -ем, -им, -ете, -ите, -ут, -ют, -ат, -ят. При этом дети должны усвоить соотношение между окончаниями: если в 3 лице множественного числа окончания -ут, -ют, то в остальных окончаниях личных форм – гласная -е, если в 3 лице множественного числа окончания -ат, -ят, то в окончаниях будет гласная -и.

На четвертой ступени идет работа над глаголами двух типов спряжения в настоящем времени.

Важно показать практическую значимость темы «1 и 2 спряжения глаголов». В этом поможет проблемная ситуация, созданная учителем на уроке объяснения нового материала. Приведем фрагмент такого урока.

Фрагмент урока

– Прочитайте.

Скажешь – не воротишь, напишешь – не сотрешь, отрубишь – не приставишь.

– Определите лицо, число глаголов. Почему глаголы одной и той же формы имеют в окончаниях различные гласные буквы?

– Для правильного ответа проспрягаем глаголы *живу, несую, кричу, говорю*.

Сопоставление окончаний слов приводит к выводу о распределении глаголов по двум типам спряжения. В результате учащиеся должны знать, что глаголы 1 спряжения имеют в 3 лице множественного числа окончания -ут, -ют, а в других окончаниях гласную -е, глаголы 2 спряжения множественного числа имеют окончания -ат, -ят и гласную – и в других окончаниях.

Выполняя упражнения, учащиеся находят в текстах глаголы 1, 2 спряжения, по окончанию данного глагола устанавливают окончания в остальных лицах этого глагола (читают – читаю, читаешь, читает, читаем, читаете). Здесь даются примеры глаголов как с ударными, так и с безударными окончаниями.

На пятой ступени школьники знакомятся со спряжением глаголов в будущем времени.

Глаголы будущего времени обладают теми же типами спряжения, что и глаголы настоящего времени. Это относится к глаголам, отвечающим на вопрос: что сделать? Например, запою, запоешь, запоем, запоете, запоют; закричу, закричишь, закричит, закричим, закричите, закричат.

В глаголах, отвечающих на вопрос что будет делать?, изменяется одна из частей, а именно, вспомогательный глагол *быть*, который относится к первому спряжению. Например, буду кричать, будешь кричать, будет кричать, будем кричать, будете кричать, будут кричать.

На шестой ступени школьники учатся определять спряжение у глаголов с безударными окончаниями.

Спряжение глаголов с безударными окончаниями, как известно, распознается по неопределенной форме: глаголы на *-ить* – 2 спряжения (кроме *брить, стелить*), все остальные относятся к 1 спряжению (кроме *знать, бежать, слышать, дышать, видеть, ненавидеть, терпеть, вертеть, зависеть, обидеть, смотреть*).

Так создается база для осознанного написания глаголов с безударными личными окончаниями.

В речи учащихся, оканчивающих начальную школу, глаголы занимают объем, равный 22%. Из форм глаголов наиболее употребительными являются глаголы прошедшего времени, за ними располагаются глаголы настоящего и будущего времени. Наименьшая доля приходится на причастия и деепричастия.

В процессе использования глаголов учащиеся допускают порой ошибки. Вот основные группы этих ошибок:

- образование ненормативной основы настоящего времени (*шептает, жаждает*), инфинитива (*грязь сосгребить*),
- неверное чередование звуков *з/ж, г/ж, к/ч, с'/ш* (*увлекешься, жгем, не зависю*),
- унификация основ инфинитива и прошедшего времени (*ушиблась, ошибился, исчезнул*),
- деформация разноспрягаемых глаголов *хотеть, бежать* (*хочут, хотит*),
- не соответствующее норме конструирование форм повелительного наклонения (*закончь, ехай, едь*),
- построение форм, не существующих в языке (*дерзю, очутюсь*),
- видовое нарушение форм глаголов (*доучать, отомщать, скрал, разложивать*),
- употребление глаголов настоящего времени на основе глаголов совершенного вида (*нарисовывает*).

Нормативное использование форм глаголов опирается на грамматические знания. Например, на знания о соотношении продуктивных основ, то есть основ инфинитива и настоящего времени, чередования звуков, изменения разноспрягаемых глаголов, его форм. Подобные знания не являются предметом изучения в начальной школе. Поэтому появляются сложности в организации работы по предупреждению возможных ошибок.

Трудные случаи словоупотребления должны рассматриваться практически, путем обращения к справочной литературе. Кроме того, нужны наблюдения за языком, проводимые при восприятии литературных текстов. Неоценимую помощь окажет подробный близкий к тексту пересказ. Подготовка к такому пересказу может включать выбор глаголов для высказывания.

Например, при подготовке к чтению рассказа Л. Толстого «Прыжок» учитель выделяет слова, которые намерен услышать от школьников. Такими словами являются слова, обозначающие действия

– обезьяны – вертелась, корчилась, прыгала, делала смешные рожи, передразнивала, расходилась, сорвала, стала рвать, дразнила, подманивала и т. д.,

– мальчика – не знал, смеяться или плакать, погрозил, крикнул, скинул, бросился, взобрался, разобрал задор и т. д.

Во время словарной работы на уроке учитель обращается к классу с вопросами:

– Как обезьяна развлекала матросов на палубе? Что значит расходилась? Что она сделала со шляпой?

– Как повел себя мальчик в первые минуты, оставшись без шляпы? Что он сделал потом? Что означают слова: разобрал задор?

После ответов на каждый вопрос слова, намеченные для активизации, записываются на доске. Перед заданием, предполагающим ориентировку на подробный пересказ, учащиеся предупреждаются об их использовании.

§5. Предлог

Необходимость обращения к служебным словам на ранних ступенях обучения продиктована грамматически правильным оформлением предложений на письме. В своих сочинениях учащиеся употребляют предлоги, но они часто не знают особенностей этой части речи, допускают слитное ее написание с другими словами, искажая ее графическое начертание.

Начиная с уроков по овладению элементарными умениями в области чтения и письма, то есть с первого класса, следует учить замечать встречающиеся в учебных пособиях маленькие слова, записывать их на отдельных карточках, запоминать. Усвоенный набор служебных слов позволяет провести при изучении состава слова сопоставление, заключающееся в сравнении таких предлогов, как *у, на, по, с, в, около* и другие с приставками.

Предлоги обладают лексическим и грамматическим значениями.

Лексическое значение предлога несамостоятельно: оно проявляется только в сочетании слов и словоформ. Например, предлоги *в, на, около* в сочетании со словами *в клетке, на поверхности, около дороги* обладают значениями: «находиться где-то», «располагаться на чем-то», «быть вблизи чего-то».

Для осознания лексического значения предлогов школьникам можно предложить знаменательные слова, например, *вода, сад, помещение, овраг*. После того, как учитель попросит объяснить, что обозначает каждое слово, он диктует эти же слова с предлогами: *у воды, напротив сада, в помещении, через овраг*. И выясняет, как изменилось значение слов, какие слова приносят отмеченные изменения.

Грамматическое значение предлогов имеет место в выражении связи слов. Оно является показателем подчинительных отношений в словосочетании. Следовательно, обусловлено синтаксическими свойствами слов.

Предлоги, наряду с окончаниями слов, служат средством скрепления слов.

Синтаксическую функцию предлогов целесообразно подвергнуть осмыслению при изучении склонения имен существительных. Так, учащиеся подводятся к выводу: предлоги употребляются только со словами в косвенных падежах, каждый предлог используется с определенным падежом (к, по, от и др.) или с несколькими падежами (за, на, в и др.).

Усвоить синтаксическую функцию предлога на наглядно-чувственной основе позволяет словосочетание. Учащиеся выделяют в предложении слова, связанные с помощью предлога и окончания, и постепенно подводятся к пониманию того, что слово, от которого ставится вопрос, выступает в данном словосочетании в качестве основного, слово, которое отвечает на вопрос, – в качестве зависимого. Главное слово связано с зависимым (управляет им) с помощью предлога и окончания.

Осознанию синтаксической роли предлогов содействует выполнение задания на объяснение смысла предложения с преднамеренно пропущенными в нем служебными словами.

§6. Словосочетание

Словосочетание является синтаксической единицей. Оно выступает как лексико-грамматическое единство, создающее расчлененное обозначение единого понятия. Например, понятие «дом» в языке связано со словом *дом*. Словосочетания *новый дом, кирпичный дом, девятиэтажный дом* расчленяют значение этого понятия, конкретизируя его.

Словосочетание единицей общения не является, не содержит утверждения или отрицания, не оформлено интонационно. В то же время служит строительным материалом для построения предложения.

В словосочетании выделяют главное и зависимое слова. Если зависимое слово может принимать все формы главного слова, то между ними устанавливается тип отношений – согласование (дружные ребята). Если главное слово требует постановки зависимого слова в определенном падеже, то такой тип отношений называется

управлением (думаю о Родине). Если главное и зависимое слова соединяются между собой только по смыслу, то налицо примыкание (иду быстро, читаю вслух).

В речевой практике словосочетание имеет место в предложении. Как правило, в предложении встречается несколько словосочетаний. Отсюда эту синтаксическую единицу сопоставляют с мыслью в процессе становления. Учить детей словосочетанию означает работу над элементами мысли.

Составление словосочетаний развивает речь школьников, повышает ее культуру, вырабатывает у них интуицию конструирования синтаксических построений.

Работа над словосочетанием осуществляется последовательно. С одной стороны, она предполагает осмысление учащимися синтаксических отношений, установления связей между словами, с другой стороны, она нацеливает на построение, употребление в речи таких единиц.

На **подготовительном этапе** первоклассники используют словосочетания в речи при воспроизведении сказок, прочитанных ранее. Они употребляют эти единицы при ответах на вопросы учителя, при составлении предложений по сюжетным, предметным картинкам, пересказывая небольшие учебные тексты. Овладевая техникой чтения, дети приучаются к соблюдению норм соединения слов. Это умение совершенствуется на уроках письма. Причем в первом классе активизация речи детей ведется практически, без привлечения их внимания к структуре, правилам сочетания слов.

Начальный этап работы над словосочетанием включает в себя специальные приемы обучения. Их выполнение не требует терминологических знаний, то есть знаний, сопряженных с овладением признаков формируемых понятий. Чаще всего они применяются при изучении тем «Предложение», «Слова, отвечающие на вопросы кто? что?» и тому подобное, на уроках, не предусматривающих осмысления синтаксических определений. Вот такие приемы:

1. Ответы на вопросы, о ком, о чем говорится в предложении?, что об этом говорится?, кто, что делает?
2. Выделение слов, отвечающих на вопросы кто?, что?, что делает?
3. Схематичное изображение зависимости слов в словосочетаниях типа *высокое дерево, широкая лента, тонкая нитка*.
4. Постановка вопросов к словам предложения.
5. Составление словосочетаний о том, кто как голос падает, передвигается, питается и т. п.
6. Подбор к заданным словам слов, подходящих по смыслу.
7. Распространение грамматической основы предложения: Дедушка подарил (что?) (кому?).
8. Изменение формы зависимого слова: Бояться (кого?) волка, погнались (за кем?) волком.
9. Употребление слова в правильной форме: Плотник держит в руках (пила).

Основной этап работы над словосочетанием начинается с усвоения учащимися признаков понятий «подлежащее», «сказуемое». Далее он продолжается при изучении категории времени глагола, на уроках правописания родовых окончаний имен прилагательных, предлогов со словами, безударных падежных окончаний имен существительных, прилагательных. В связи с этим его содержание заключается в осознании учащимися синтаксических отношений между подлежащим и сказуемым, между подлежащим и второстепенными членами предложения, между сказуемым и второстепенными членами предложения. Кроме того, оно предполагает практическое усвоение норм согласования, управления слов.

Приведем примеры приемов работы над словосочетанием при изучении соответствующих тем школьного курса.

Тема: «Предложение»

1. Установление синтаксических отношений между словами в предложении.

Яркое солнце осветило вершины деревьев.

– О чем говорится в предложении? Что о нем говорится? Солнце какое? Осветило что? Вершины чего?

2. Выписывание слов, связанных между собою по смыслу в предложении.

3. Составление словосочетаний из данных слов.

4. Распространение грамматической основы предложения.

5. Восстановление предложения из словосочетаний.

Веселый турист, шагал быстро, шагал по тропинке.

Тема: «Время глагола»

1. Выделение приставок и предлогов.

– Прочитайте, спишите. Укажите схематично приставки в словах, предлоги подчеркните.

Вклеить в книгу, влезть на дерево, слезть с дерева, отойти от друга.

2. Употребление слова в правильной форме.

Доплыл до (берег), добежал до (дом), благодарность (друг), желать (счастье).

3. Составление словосочетаний по данному главному слову.

Удивляться ..., радоваться ..., помогать ...

Тема: «Приставки и предлоги»

1. Составление словосочетаний по образцу.

Ехать в Москву, подниматься в (гора), жить в (город).

2. Выбор подходящего по смыслу предлога.

Парк возле дома (у, до). Лекарство против кашля (от, для).

3. Вставка подходящего по смыслу предлога.

Жить ... городом (за, для, из). Благодарить ... работу (за, по, на).

4. Составление словосочетания по данному главному слову.

Хорошо обращаться с ... Хорошо относится к ...

5. Составление словосочетания по данному зависимому слову.

О товарище ..., к другу ...

6. Составление словосочетаний, в которых предлог соответствует глагольной приставке.

Войти в ..., забежать за ..., отплыть от ...

Тема: «Род прилагательных»

1. Выделение окончаний прилагательных в тексте.

2. Составление словосочетаний из предложенных слов.

Небо (серое, голубое, ясное, хмурое). Дождь (грозовой, мелкий, проливной).

3. Объяснение значения предложения.

На темной стене ельника светились березы.

4. Составление словосочетания по данному главному слову.

Путь ... Дорога ... Событие ...

5. Составление словосочетания по данному зависимому слову.

6. Топкое, вязкое, лесное ... Чистая, глубокая, тихая ...

Темы: «Безударные окончания имен существительных», «Безударные окончания имен прилагательных»

1. Выделение у зависимого существительного (прилагательного) окончания.

Карандаш брата, белизна снега, смелость героя.

Из чистого родника, поздний листопад, к чужим годам.

2. Употребление слова в правильной форме.

Говорить (правда), думать (книга), письмо (сестра).

К (холодная) зиме, предвещает (теплая) погода, (летнее) утром.

3. Составление словосочетаний по данному главному слову.

Цветы под ..., премия за ..., цена ..., разговор о ...

Поле ..., море ..., дуб ..., лебедь ...

4. Составление словосочетаний по данному зависимому слову.

В окно ..., ... ученика, ... хлеба, ... из металла.

Сырая, влажная ..., густой, дремучий ..., ... старательным, прилежным ..., ароматных, душистых ...

Приведенные выше приемы работы над словосочетанием свидетельствуют о том, что такая работа носит сквозной характер, она не

привязана к изучению только синтаксической темы, а может проводиться и на уроках морфологии, правописания.

Помимо концентрации внимания учащихся на синтаксические отношения между членами предложения, на соединение слов учителю необходимо параллельно уделять время работе над значением словосочетаний. Эта работа состоит в соотнесении словосочетания с реальными предметами, явлениями, фактами окружающей действительности. При этом задействованными могут оказаться наглядные пособия, наблюдения детей, их жизненный опыт. Кроме того, пониманию словосочетаний содействует прием сопоставления: яровая пшеница – озимая пшеница, бежит быстро – мчится.

Бывает и так, что значение словосочетания не поясняется. Школьники лишь указывают, где, в каких условиях имеет место явление, им обозначенное. Например, по отношению к словосочетанию *веселые березки* дети высказываются так: «Это увидишь весной, на солнечной опушке леса».

Другое направление работы над словосочетанием предусматривает предупреждение, исправление речевых ошибок, ошибок, появляющихся в результате нарушения норм культуры речи. Часто встречающимися в речевом общении детей являются ошибки, обусловленные нарушением норм управления. Вот некоторые из них: бояться грозу (-ы), просить совет (-а), любоваться на закат (-ом), нет время (-и), ждать приход (-а) поезда, касаться к проводам (-ов), не знает задание (-я).

§7. Предложение

Предложение выступает в речевой практике людей как основная коммуникативная единица, объединяющая в себе грамматически организованное соединение слов. Эта единица обладает известной смысловой и интонационной завершенностью.

Значение работы над предложением заключается в том, что в предложении реализуется мысль ученика, его способность выбрать точно слово, образовать нужную форму.

Построение разнообразных типов предложений создает базу для развития связной речи.

Младшие школьники умеют практически пользоваться синтаксическими конструкциями. Хотя в целом преобладают простые предложения, тем не менее, в устной речи, например, первоклассников до 10% сложных предложений. В письменной речи четвероклассников сложные предложения составляют уже 17-20%, причем более половины из них сложноподчиненные предложения. Употребление сложных предложений объясняется стремлением учащихся содержательнее, глубже выразить свои мысли. Поэтому нужно ценить и поддерживать естественное развитие синтаксиса речи учащихся и не ориентировать их на однообразные предложения из 3-4 слов.

Работу над предложением в начальной школе можно подразделить на работу, имеющую теоретическую основу, и на работу, предполагающую практическое выполнение заданий. В первом случае действия школьников должны опираться на синтаксические знания, составляющие признаки понятия «предложение».

Формирование понятия «предложение» ведется последовательно, по этапам.

На **подготовительном этапе** первоклассники знакомятся с особенностью предложения: предложение выражает законченную мысль и обладает интонационной завершенностью. Они упражняются в графическом оформлении предложений, обозначая начало предложения, количество слов в нем, его письменное завершение. Они учатся составлять предложения по вопросам учителя, по предметным, сюжетным картинкам, по заданным схемам.

Предметом их осмысления становятся четыре знака препинания: точка, вопросительный, восклицательный знаки, запятая. Назначение этих знаков – в указании на смысловое членение речи. Следователь-

но, первоначально необходимо обратить внимание на то, что при произношении одно предложение отделяется от другого паузой, голос в конце предложения понижается. В письменной речи разделительная пауза заполняется, например, точкой. Если в предложении содержится вопрос, то в конце ставится вопросительный знак, если оно выражает восторг, радость, призыв и т.п. – восклицательный знак. С запятой учащиеся знакомятся на основе восприятия предложения, включающего в свой состав однородные члены предложения, которые в устной речи произносятся с интонацией перечисления.

Для **начального этапа** становится характерным введение и определение терминов «подлежащее», «сказуемое», изучение предложений по цели высказывания.

Например, учитель просит школьников прочитать две группы слов:

Маленькие в дети роща гуляли.

В роще гуляли маленькие дети.

Далее он спрашивает: «В каком ряду предложение? О ком в нем говорится? Что о них сказано?» Он предлагает подчеркнуть слово, обозначающее, о ком говорится в предложении, одной чертой, а слово, обозначающее, что об этом говорится, – двумя чертами. И делает вывод, сообщая определения подлежащего и сказуемого.

Ознакомление школьников с повествовательными, вопросительными и побудительными предложениями можно провести путем произнесения одного и того же предложения с различной интонацией. Так, учитель предлагает учащимся троекратно поставить правильный знак препинания в конце предложения: Папа приехал.

На **основном этапе** развиваются умения вычленять грамматическую основу предложения, устанавливать смысловые связи между словами, вводятся и определяются термины «второстепенные члены предложения», «восклицательное предложение», «однородные члены предложения», проводится первичное ознакомление со сложными предложениями.

Для развития умений вычленять грамматическую основу предложения, устанавливать смысловую связь между словами используется анализ предложений. Первоначально для анализа учитель берет предложения, в которых второстепенные члены непосредственно относятся к подлежащему, к сказуемому. Например: У дороги растет кудрявая береза.

Затем можно предлагать для анализа предложения, где к одному главному члену предложения относится несколько второстепенных членов предложения. Например: Утром в школу приехал известный писатель.

Далее целесообразно задействовать предложения, включающие второстепенные члены предложения, поясняющие другие члены предложения. Например: Вдруг из черной темноты в небе выросли кусты.

Установление смысловых связей между словами ведет к осознанию словосочетания как компонента предложения, его существенных признаков. Понимание зависимости одних слов от других лежит в основе осмысления термина «второстепенные члены предложения». Такие члены предложения усваиваются школьниками как распространяющие подлежащее (сказуемое, второстепенный член предложения).

Одним из оснований типологии предложений является интонация. Ее назначение не утрачивается и в процессе введения термина «восклицательное предложение». Основной признак понятия этого термина – внутренняя эмоциональная экспрессия, выражающаяся в восторге, порыве чувств, несдержанности собеседника.

Для показа своеобразия восклицательных предложений возможен прием введения классификации предложений по цели высказывания.

С однородными членами предложения учащиеся знакомятся через анализ предложения по членам предложения. При этом учитель заостряет внимание детей на словах, выполняющих функцию одних и тех же членов предложения и связанных между собою интонацией перечисления.

Количество часов, отводимое на работу над сложными предложениями в начальной школе, незначительное. И не случайно. Ведь на этой ступени обучения закладываются лишь представления о таких синтаксических конструкциях. Как правило, для подобной работы учитель предлагает найти главные члены одного сложного предложения, просит установить количественный состав грамматических основ. Употребление в одном предложении двух и более грамматических основ служит фактом причисления такого предложения к разряду сложных.

Работа по формированию понятия «предложение» сопровождается обучением составлению предложений в устной и письменной речи. Однако не стоит думать, что предложения строятся только на уроках изучения синтаксических тем. Нет, специальные дидактические приемы могут иметь место на уроках, где рассматриваются другие темы.

В лингвометодической литературе встречается описание трех групп приемов, помогающих обучить составлению предложений. Остановимся на этих группах.

Первая группа приемов выполняется на основе образца. Эти приемы направлены на усвоение правильно построенных конструкций, а также помогают построению предложений, подобных предъявленным учителем. Это следующие приемы:

1. Чтение образца, отработка интонации, выразительности.

При использовании этого приема дети должны слышать, почувствовать предложение как единицу речи. Например, желая обратить внимание на бессоюзное сложное предложение, учитель интонацией подчеркивает его структуру.

Его применение может заключаться в интонационном выделении предложений, в произнесении предложения с учетом цели высказывания. Это распространяется на процесс перечисления однородных членов предложения, на выделение слов автора в прямой речи, обращений, вводных слов, второстепенных членов предложения.

2. Ответы учащихся на вопросы учителя.

Первоначально вопросы учителя содержат все слова для построения предложений. Затем они формулируются так, чтобы дети сами ввели 2-4 слова. В дальнейшем они наводят школьников на их составление. Сопоставим некоторые вопросы: «Что дети собирали в лесу?», «О ком говорится в тексте?», «Почему это произошло?».

3. Составление предложений, аналогичных данным.

Для использования этого приема учитель обычно дает образцы, представляющие собой еще не изученные синтаксические конструкции. Это делается для того, чтобы школьники практически знакомились с возможным выражением мыслей.

Вторая группа относится к конструктивным приемам. Выполнение приемов этой группы опирается на синтаксические знания, связано с умениями устанавливать смысловые связи между словами, определять границу смыслового завершения высказывания. К этой группе относятся следующие приемы:

1. Восстановление деформированного текста.

Текст при осуществлении таких действий первоначально включает в себя формы слов предложений. Правда, формы слов каждого из них расположены в хаотичном порядке. Школьникам необходимо найти грамматическую основу предложения и второстепенные члены предложения, распространяющие подлежащее (сказуемое). Кроме того, они устанавливают место следования форм слов.

Разновидностями восстанавливаемого текста могут быть тексты, содержащие в своем составе отдельные формы слов и слова, или только слова.

Приведем пример дидактического материала для трех видов текста: *видели, белочку, рыженькую дети, лесу, в; видели, белочка, рыженькая, дети, лесу, в; видеть, белочка, рыженькая, дети, лес, в.*

2. Выделение в тексте предложений.

В тексте для выполнения этого приема все слова даны в нужной форме. Школьники находят границы предложений, расставляют

пунктуационные знаки препинания, оформляют запись начала предложений.

Действия учащихся по восстановлению деформированного текста, по выделению предложений направляются вопросами учителя: о ком (о чем) говорится в предложении? Что об этом сказано? Какой? (Где? Куда? К чему? И т. д.).

3. Ступенчатое распространение простого предложения.

Например, задается грамматическая основа предложения, которая дополняется подходящими по смыслу формами слов. В результате составляются словосочетания.

4. Соединение двух, трех простых предложений.

Так, учитель предлагает прочитать следующие предложения:

На пришкольном участке мальчики сажают деревья. Девочки разбивают клумбы.

Затем он предлагает написать первое предложение и ответить на вопрос: «А что делают девочки?» Ответ на него оформляется в виде второй части сложносочиненного предложения.

5. Составление сложных предложений разного типа.

Учитель предлагает первую исходную часть сложного предложения. Например, Петя поехал в горный лагерь. К этой части он дает несколько частей. Например, и мама осталась одна; а Саша с отцом отправился на дачу; который назывался «Дружба»; потому что там отдыхали его друзья. И просит каждую из них поочередно соединить с исходной частью сложного предложения.

6. Выражение одной и той же мысли различными предложениями.

Задание для этого приема может быть таким: «Как скажете об осени, встречающей осень? Составьте предложения».

7. Построение предложения заданного типа, например, с однородными членами предложения.

8. Редакторская правка предложения.

Учитель выбирает из сочинений отдельные, неудачно составленные предложения. И просит учащихся улучшить эти предложения.

При этом допускается замена, перестановка, включение дополнительных слов.

Третья группа приемов относится к творческим приемам. Выполнение этих приемов не предполагает образцы построения предложений, постановки конструктивных задач. Их реализация во многом зависит от наличия у школьников информации, развитости чувства языка, способности к речевому выражению мыслей, грамматических знаний, умений.

Приемы этой группы обеспечивают самостоятельное построение предложений. Они связаны с выполнением заданий на их составление по

- опорным словам,
- предметным картинкам,
- сюжетным иллюстрациям,
- узкой теме, заданной учителем.

Синтаксические приемы описанных выше групп могут быть задействованы на уроках изучения различных языковых тем.

Вопросы и задания

1. Назовите темы морфологии, изучаемые в начальной школе.
2. Расскажите о последовательности формирования основных морфологических понятий, принимая во внимание общие элементы этого процесса.
3. Какие признаки морфологических понятий должны усвоить учащиеся? Как можно раскрыть эти признаки на уроке?
4. Охарактеризуйте упражнения, содействующие формированию морфологических понятий.
5. В чем, по вашему мнению, состоит речевое развитие школьников при изучении морфологии?
6. Какие синтаксические единицы усваивают младшие школьники?
7. Как целесообразно организовать работу над словосочетанием?

8. Раскройте определение предложения с учетом признаков, сообщаемых учащимся на соответствующих уроках.

9. В чем заключается речевое развитие школьников при изучении предложения?

Список литературы

1. Бронникова, Ю. О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю. О. Бронникова // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 41-45.

2. Грабчакова, Е. С. Работа над предложением и словосочетанием / Е. С. Грабчакова // Начальная школа. – 1988. – № 3. – С. 38-40.

3. Закожурникова, М. Л. Работа над предложением и связной речью / М. Л. Закожурникова. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962.

4. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985.

5. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

6. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

7. Методика грамматики и правописания в начальных классах / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1979.

8. Политова, Н. И. Развитие речи учащихся на уроках русского языка / Н. И. Политова. – М. : Просвещение, 1984.

9. Работа над предложением и связной речью в начальных классах / сост. П. А. Грушников. – М. : Просвещение, 1967.

10. Фомичева, Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах / Г. А. Фомичева. – М. : Просвещение, 1981.

11. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 1982.

РАЗДЕЛ 3. ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Глава 1. Аспекты изучения речевого развития: краткий исторический очерк

Такое развитие характеризуется количественными и качественными изменениями в употреблении языка, проявления которого образуют грамматический строй речи, состоящий из его единиц. Этот строй речи привлекает исследователей, методистов на протяжении многих десятилетий. Причем он становится объектом изучения с разных сторон. К каждой из них может быть поставлен вопрос.

Охарактеризуем ответы на вопросы, заданные историей осмысления речевого развития учащихся.

Первый вопрос: какие методы использовать при изучении речевого развития учащихся? Его решения предопределены поиском причин, влияющих на их выбор, нахождением тех, что эффективны, прогнозом области их применения.

Первоначально использовалось наблюдение за речью дошкольников. Оно содействовало накоплению материала о фонетической, лексической, отчасти синтаксической ее сторонах. Одними из первых таким методом воспользовались В. П. Вахтеров, Н. А. Рыбников, А. Э. Гоер, А. Н. Гвоздев.

По отношению к школьному возрасту применяется эксперимент, под которым понимается наблюдение каких-либо явлений путем активного воздействия на условия обучения или путем изменения обучения в нужном направлении.

Помимо эксперимента в 20-е годы двадцатого столетия высказывается мысль о биографическом методе. Под ним подразумевается наблюдение, сопровождаемое собиранием материала от одного учащегося. Этот метод требует изучения самого автора, среды, в которой он творит, фиксации его работы. Тем самым прослеживается эволюция словесного творчества.

Внедрение методистами наблюдения, эксперимента, биографического метода в исследования речевого развития учащихся дополня-

ется сравнением. Этот метод берет за основу В. А. Добромислов. Он сличает сочинения учащихся фабрично-заводских училищ, писанные по самостоятельно составленному плану, и фрагменты литературных текстов, принадлежащие классикам художественного слова.

Заметим, что в «чистом» виде методы, названные выше, не существуют. Например, наблюдение, проводимое В. П. Вахтеровым, ведет к получению результатов, подвергающихся статистической обработке. В исследовании В. А. Добромислова статистическая обработка сочетается со сравнением.

Комплексное применение методов изучения речевого развития учащихся становится характерной чертой для исследований второй половины двадцатого столетия.

Установление М. П. Феофановым развития «синтаксических отношений в письменной речи учащихся в составе простого и сложного предложения» сопровождается наблюдением, экспериментом, беседами, статистическими выкладками. Например, исследователь констатирует, что «в письменных работах учащихся 2 класса 80% выражаемых отношений относятся к категории пространственных отношений в прямом смысле, 12% в переносном, остальные 8% выражают отношения времени, образа действия, цели и др.» [Феофанов М. П., С. 44].

Наблюдение за развитием одних и тех же учащихся в течение нескольких лет использует Т. А. Ладыженская. В процессе наблюдений исследователь осуществляет запись устных пересказов школьников на магнитофонную пленку. Собранный материал подвергается анализу: рассматривается содержание сочинений, его языковое оформление. В результате Т. А. Ладыженская замечает, что рост общего развития проявляется в первую очередь в изменении содержания, а языковое оформление высказывания самым тесным образом связано с содержанием.

Анализ содержания, языкового оформления сочинений ведет к получению статистических данных. Например, находим следующую констатацию: среднее количество слов в сочинении пятиклассников

«Прогулка в лес» – 96 слов. К седьмому классу объем увеличивается в 4,4 раза. В сочинениях все большее место занимает описание, неизменно растет количество признаков, отмечаемых учащимися в своих рассказах о различных предметах и явлениях весенней природы.

Наряду с наблюдением, анализом собранного материала, с количественной и качественной его обработкой в исследовании Т. А. Ладыженской встречается сравнение устных и письменных высказываний учащихся. «Такое сопоставление возможно, поскольку оно опирается на ту общность, которая имеется между устной и письменной речью. Эта общность проявляется в том, что, в основном, и в той и в другой речи используется один и тот же словарь, одни и те же способы объединения слов в словосочетания, одни и те же типы предложений» [Ладыженская Т. А., С. 6].

В несколько позднем исследовании сравнению подлежат текст для пересказа и пересказ школьников. Это предпринято для выяснения того, «что воспроизводят и что, как правило, опускают дети, передавая прочитанный ими текст; как развиваются соответствующие умения учащихся; как влияет языковое оформление текста на пересказы детей» [Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., С. 13].

Кроме того, Т. А. Ладыженская изучила опыт передовых учителей, задействовала эксперимент, потребовавший проведения специального обучения.

Итак, хронологическое рассмотрение методов изучения речевого развития показывает, что, во-первых, наблюдение сопровождается накоплением материала, накопленный материал подвергается затем анализу. Во-вторых, во время анализа затрагивается качественная и количественная стороны речевого развития. Количественная сторона такого развития характеризуется статистическими данными. В-третьих, сравнение ведет к сличению употребления грамматических форм, словосочетаний, предложений учащимися различных классов, к сличению этих показателей в литературных текстах и в сочинениях школьников, к

их сличению в устных и в письменных высказываниях учащихся, к сличению текста для пересказа и пересказов.

Сравнение показателей грамматического строя речи учащихся различных классов получает название генетического сопоставления. Достоинство этого метода заключается в том, что он позволяет охватить длительный отрезок времени, выявить прогрессирующие и регрессирующие явления, проследить особенности развития этих явлений. Он удобен для построения графиков, диаграмм, дающих наглядное представление о процессах и их тенденциях.

Бывает так, что исследователи не упоминают о методе речевого развития. Но о нем можно судить по авторскому описанию.

Так, В. А. Кустарева отмечает нерасчлененность сочинений учащихся четвертого класса на части. Ученик может наметить вопросы, составляющие то, о чем он пишет, но не раскрыть эти вопросы. Автор констатирует: «Перед нами по существу описание весны, которое касается четырех вопросов: признаки весны, животные весной, детские забавы, весенний праздник 1 Мая. Эти четыре подтемы требуют четырех разделов или частей... Однако мальчик пишет свою работу сплошным текстом» [Кустарева В. А., С. 70].

Исследователь описывает и такой случай. Ученик выделяет два абзаца. Но порядок предложений совершенно случайный.

М. Л. Закожурникова показывает количественную выраженность слов, предложений, их типов в сочинениях младших школьников. Например, говорится о том, что среднее количество слов у первоклассников – 15-16, второклассников – 45-60, третьеклассников – 90-100, четвероклассников – 100-105. Среднее количество предложений у первоклассников – 3-4, у второклассников – 7, у третьеклассников – 10-11, у четвероклассников – 14-16. В первом классе 75% от всех написанных детьми предложений занимают простые предложения, а во 2-4 классах таких предложений становится меньше. На их долю приходится 50%.

Начиная со второй половины 70-х годов прошедшего столетия объектом изучения становятся речевые умения, в начале этого века – механизмы речи (выбор элементов языка для конструирования текста). Тем самым начинается исследование новой стадии речевого развития. Такое состояние методической науки теперь отражено в содержании Госстандарта профессионального образования, вступившего в силу с 2006 года. В частности, выделены две группы дидактических единиц: «Методика языкового образования и речевого развития», «Методика совершенствования речевой деятельности». Отсюда, считаем целесообразным ограничиться пока характеристикой начального осмысления речевого развития, а комментарии по поводу его продолжения перенесем в рассмотрение теории второго раздела.

Помимо методистов речевое развитие учащихся привлекает внимание и психологов. Они приносят в процесс его исследования другие методы его познания.

В конце 30-х годов двадцатого столетия Д. Б. Эльконин применяет семантико-грамматический способ осознания речи. Он пытается установить не часть речи, к которой принадлежит слово, а какое значение оно приобретает. В 50-е годы Н. И. Жинкин использует психологический метод. Он выделяет четыре элемента анализа и выясняет: а) как происходит отбор слов для предстоящего текста, б) как распределяются предметные признаки в группе предложений, в) как выделяются предикаты, г) как связываются предложения в тексте.

Второй вопрос: для чего исследуется речевое развитие учащихся? В лингвометодической истории изучение этого развития проводилось с целью выявления

– изменений в лексиконе, в грамматике речи детей от рождения до 12,5 лет (В. П. Вахтеров, Н. А. Рыбников),

– отклонений синтаксиса речи учащихся фабрично-заводских училищ (возраст 16-20 лет) от синтаксиса литературных текстов, их стилистических недочетов и отклонений от литературных норм (В. А. Добромыслов),

- синтаксических отношений, выраженных предложными и падежными формами в высказываниях учащихся семилетней школы (М. П. Феофанов),
- синтаксических недочетов в изложениях, в сочинениях выпускников семилетней школы (Н. Н. Алгазина),
- изменений грамматического строя в рассказах учащихся 5-7 классов по отношению к уровню, достигнутому после окончания начальной школы (Т. А. Ладыженская),
- изменений лексикона, грамматического строя в пересказах учащихся 5-7 классов по отношению к тексту для пересказа (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская),
- связей предложений в сочинениях старшеклассников (И. А. Фигуровский), в сочинениях младших школьников (М. Л. Закожурникова),
- тенденций и закономерностей формирования грамматического строя в сочинениях учащихся 1-10 классов (М. Р. Львов).

Третий вопрос: какие показатели свидетельствуют о развитости речевого развития? При ответе на этот вопрос сошлемся на мнения ряда ученых.

В. А. Добромыслов развитость речевого развития видит в насыщенности предложения его членами вообще и обслуживающими подлежащее и сказуемое в частности, в разнообразии синтаксических категорий, например, времени и наклонения глагола, в желании воздействовать на чувства окружающих, в фантазии, оригинальности.

Т. А. Ладыженская считает, что анализируемое качество речи следует оценивать по разнообразию синтаксических конструкций, по наличию или отсутствию речевых недочетов, по интонации текста, предложения.

Четвертый вопрос: какая динамика характерна для речевого развития учащихся?

В трудах В. П. Вахтерова, В. А. Добромysłова, М. П. Феофанова и других анализируется речевое развитие учащихся отдельной возраст-

ной группы. Ограниченное возрастное рассмотрение не могло не привести к изучению этого явления в течение школьного обучения. Исследованию грамматического строя речи учащихся общеобразовательной школы посвящены труды М. Р. Львова. М. Р. Львов описывает употребление слов, имеющих сложную морфологическую структуру (производных слов), частей речи. В области синтаксиса показывает использование школьниками членов предложения, однородных, обособленных членов предложения, вводных слов и конструкций, простых и сложных предложений, конструкций с прямой и косвенной речью. Это позволяет ученому выделить три тенденции второго порядка: рост объема и структурное усложнение единиц речи, разнообразие используемых грамматических средств, унификация средств речи.

Тенденции второго порядка М. Р. Львов называет закономерностями. Закономерности являются законами общих тенденций. Их статистическая разновидность действует в условиях чрезвычайно противоречивых и приводит к ожидаемому результату не в любом случае, а лишь с определенной степенью вероятности.

Для выявления закономерностей М. Р. Львов установил частные тенденции, сопоставил и сгруппировал их.

Пятый вопрос: в чем проявляются недостатки речевого развития? Вот как об этом констатировано в исследованиях.

Для младших школьников основная трудность заключается в членении речи на предложения. При выражении ими мыслей на письме смысловая структура высказывания часто не совпадает с грамматическим членением речи. Письменная речь как особый способ оформления мыслей не оказывает здесь еще своего влияния на их течение и связь. Это расхождение сглаживается по мере того, как законы строения письменной речи начинают оказывать влияние на формирующуюся мысль.

Мысли детей бывают порой незаконченными, неполными. В предложениях употребляются ненужные по смыслу слова, их повторы. Имеет место неверная постановка знаков препинания.

Содержание речи учащихся не отличается богатством. Это показатель несформированности ряда умений. Учащиеся не умеют наблюдать и описывать виденное, не умеют рассказывать о своих впечатлениях. В то же время они перегружают свою речь подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы. Несмотря на это объем их высказываний невелик.

В речи учащихся наблюдается бедность синтаксических конструкций. Об этом свидетельствует недостаточное развитие предложения, то есть ненасыщенность его второстепенными членами, однообразное использование синтаксических категорий, например, союза *когда*, полных и неполных предложений повествовательного типа. Школьники, пришедшие в 5 класс, владеют ограниченным количеством конструкций. Они почти не употребляют односоставные предложения, предложения с обособленными членами, с вводными словами, сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, образа действия, уступительными.

Бедность присуща и стилистике речи учащихся, так как во многих случаях отсутствует желание воздействовать на чувства. Отсюда – сухость сочинений. Такое следствие может быть причинами ничтожного воздействия на учащихся художественной литературы, отсутствия занятий по культуре речи, общего развития, боязни свободного высказывания.

Шестой вопрос: к какому выводу ведут результаты исследования речевого развития учащихся? Эти выводы обладают практико-ориентированной направленностью, создают фундамент лингвометодической науки. Они помогают в организации обучения русскому языку.

Первоначально было рекомендовано использовать наблюдения за речевым развитием для коррекции индивидуальности.

В последующие годы было выполнено следующее.

Е. И. Тихеева предложила краткую схему нормального развития детской речи. Она ввела следующие эпохи: 1 год – 1 год и 6 месяцев, 1 год и 6 месяцев – 2 года, 2 года – 2 года и 6 месяцев, с 2 лет 6 месяцев.

Н. А. Рыбников привел факторы речевого развития. К ним он отнес самодеятельность ребенка и действие окружающих его впечатлений.

Условия влияния на усвоение речи описаны многими авторами. Однако качественная и количественная их характеристика наиболее всего представлена в трудах М. Р. Львова. В частности, М. Р. Львов описывает факторы речевого развития человека в онтогенезе и в филогенезе. Эти факторы выявлены путем прослеживания естественного процесса развития речи.

М. Р. Львов обращается к эмоциональному выражению в форме гуления. Он подчеркивает роль контакта взрослого с младенцем, характеризует влияние лепета на усвоение средств речи, значение необходимости словесного выражения, подражания речи окружающих людей. Кроме того, рассуждает о постоянной практике речи, акцентирует внимание читателя на теории языка.

Раскрытие содержания движущих сил изучаемого объекта позволяет ученому выделить следующие факторы: фактор положительных эмоций, потребности эмоционального контакта с близким человеком, физиологического развития органов речи, потребности общения, потребности и способности номинации и обобщения, речевой среды, речевой активности, изучения языковой теории.

В. А. Добромыслов классифицировал стилистические недочеты и отклонения от литературной нормы. Эти недочеты распределены им по таким классам, как «Лексика и лексическая стилистика», «Морфология и морфологическая стилистика», «Синтаксис и синтаксическая стилистика».

М. П. Феофанов сформулировал общие значения основных закономерностей усвоения беспредложного и предложного управления. При этом он не определил термин «закономерности», а лишь резю-

мировал: «Вместе с тем замечаются и общие черты: а) у учащихся как массовой, так и вспомогательной школы в выражении временных отношений по видам отмечается известная генетическая последовательность; б) с повышением класса обучения наблюдается сближение по видам выражаемых отношений, но с отличием в степени обобщения и абстрагирования (у учащихся массовой школы эти моменты выражены ярче, полнее)» [Феофанов М. П., С. 57].

Т. А. Ладыженская разработала систему развития связной устной речи школьников. Как утверждает автор, система обучения состоит из фактов, явлений, понятий, образующих программу обучения, и из методов, приемов обучения. Эти элементы связываются в единое целое. Данное единое целое включается в другую систему.

Система, разработанная Т. А. Ладыженской, предполагает использование образца, речевые ситуации, обсуждение высказываний учащихся, формирование речевых умений, обучение рассказу, отчету, сообщению, докладу, ораторскому выступлению.

Л. П. Федоренко ставит усвоение речи в зависимость от физических и интеллектуальных действий. Такая зависимость побуждает исследователя к установлению закономерностей усвоения речи. На их базе Л. П. Федоренко формулирует принципы и методы обучения русскому языку.

Под закономерностями усвоения речи Л. П. Федоренко понимает «зависимость результатов усвоения речи от развивающего потенциала речевой среды». Принципы представляют собой «исходные положения, руководствуясь которыми учитель выбирает средства обучения: дидактический (учебный) материал, методы и приемы его изучения, организацию обучения».

М. Р. Львов приводит периодизацию, этапы, данные словаря, синтаксиса, морфологии речевого развития человека.

Всесторонняя полная характеристика речевого развития содержится в книге М. Р. Львова «Основы теории речи».

Как и многие исследователи, автор уделяет внимание, прежде всего, рассмотрению периодов изучаемого процесса. При этом он делает ссылку на А. К. Маркову, предложившую психологическую периодизацию, ориентированную на труды Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. В основу ее системы положены следующие позиции:

а) общение – это деятельность по решению задач социальных связей;

б) каждая возрастная ступень развития связывается с предыдущей и последующей;

в) развитие речи человека (ребенка) на каждой ступени определяется ведущим видом деятельности;

г) в периодизации соотносятся факты общего психического и речевого развития;

д) развитие речи идет по принципу дифференциации функций речи на той или иной ступени периодизации.

Психологическая периодизация не фиксирует появления в речи детей, других испытуемых конкретных языковых форм: частей речи, видов предложений и пр.

Вот эта периодизация:

1. Младенческий возраст – до 1 года.

Реакция на голоса близких людей. Улыбки, смех, лепет, жесты. Начальные проявления экспрессивной функции речи. Потребности общения – эмоционального и содержательного; потребности познания, стремление к достижению какой-либо цели. Вербальная речь встречается редко, к концу периода (в семьях, где есть с кем общаться).

2. Ранний возраст (преддошкольный) – 1-3 года.

Складывается обобщающая функция слова: ребенок называет вещи (номинация). Расширение словаря. Линии мышления и речи перекрещиваются. Речевые контакты со взрослыми и детьми. Единство общения и обобщения. Индикативная (указательная) функция слова.

Слоговой состав слова усваивается раньше звукового. К концу второго года жизни сформировано фонематическое восприятие зву-

ков речи (фонема – различитель смысла слов). Речь ситуативная, в начале этапа грамматически малооформленная, к концу – элементарно грамматически оформлена.

3. Дошкольный возраст – от 3 до 6-7 лет.

Ведущий вид деятельности – игра.

Речь в деятельности. Регулятивная и планирующая функции речи. Эгоцентрическая речь. Коммуникативная речь. Интериоризация эгоцентрической речи; внутренняя речь. Роли в игре; ролевая речь требует согласованности действий через речь. Речь, инструктирующая участников общего дела – игры. Диалогическая речь становится менее ситуативной, появляется монологическая речь. Наблюдается простейший выбор средств языка, ориентированный на адресата. Речь выполняет функцию регуляции действий **других** людей.

Значительная часть детей в возрасте 5-6 лет начинает читать, немногие также пишут, заметную роль в развитии детей начинает играть художественная литература.

Осознавание словесного и звукового состава речи; формирование отдельных языковых и речевых понятий.

Ранний детский билингвизм; часть детей изучают неродной язык с 5-6 лет в специальных группах или индивидуально.

Творческая деятельность на основе языка и речи.

4. Младший школьный возраст – 6-7 – 10-11 лет.

Ведущая деятельность – учебная: речь становится инструментом познавательной деятельности, все ее виды участвуют в получении знаний, формировании умений; быстро накапливается словарь, к речи школьника предъявляются требования литературной нормы. Язык становится предметом изучения. Появляется письменная речь в вариантах чтения и письма.

Ситуативная речь расценивается как примитивная, она отходит на второй план; усиливается сознательно-волевой фактор в речи.

Игра также отодвигается на второй план, теряет свою ведущую роль в деятельности.

В жизнь ребенка входят новые знаковые системы: математическая символика, географические карты, системы второго языка, модели и пр.

5. Средний школьный возраст (основная школа) – 11-15 лет.

Ведущая деятельность: к учебной деятельности добавляется включение в социальную жизнь. Углубление характеристик, отмеченных для младшего школьного возраста.

Начало формирования индивидуальных особенностей речи, языковой личности. Расширение межличностного общения, социальных сфер общения. Самовыражение личности в речи: переписка, дневники, становление читательских интересов.

Усиление познавательной активности в изучении языка (языков): исследовательские методики. Творческий элемент в сочинениях. Элементы ораторской речи: рефераты, доклады, дискуссии, выступления на конференциях.

Художественное слово, театр, сценическая речь. Иностранные языки, первые шаги межнационального общения. Первые признаки индивидуального стиля речи. Осознанное владение культурой речи.

6. Старший школьный возраст (юность) – 15-18 лет.

Основная (новая) ведущая деятельность – интерес и выбор профессии, профессиональная ориентация, начало профессиональной подготовки; определение дальнейших намерений в образовании, в научном направлении.

Становление языковой личности. Перспективная саморегуляция. Выбор жизненной позиции, стабилизация ценностных ориентаций.

Самообучение как наиболее систематизированное обобщение в познавательной деятельности.

Реализация интеллекта, способностей, одаренности, освоение действительности под углом зрения становления личности. Но становление языковой личности обычно завершается лишь к 21 году.

7. Зрелость – от 18 лет и далее.

А. К. Маркова представляет зрелость в виде трех периодов: от 18 до 27-30 лет – вхождение в сферу избранной профессиональной деятельности, завершение образования, реализация одаренности, создание семьи, определение своего социального статуса.

От 30 до 60 лет – активная деятельность в личностной и профессиональной сферах, реальное творческое созидание; укрепление своей социальной роли. После 40 лет – осмысление своего профессионального опыта, его обобщение, передача своего опыта молодым.

Для многих, наиболее активных, – расцвет творческой деятельности.

От 60 лет и далее – упорядочение и обобщение индивидуального опыта, общение с молодыми, мемуары; для многих – постепенное снижение активности.

Речевое развитие составляют изменения отдельных его сторон, каждая из которых связана с употреблением той или иной единицы языка. Например, исследователи отмечают рост словарного запаса людей. Вот какие данные по этому поводу приводит М. Р. Львов:

у ребенка 1 года – от 15 до 30-40 слов;

у ребенка 3 лет – от 100 до 1000 слов;

у ребенка 4 – 5 лет – от 1000 до 4000 слов;

у ребенка 6-7 лет, поступающего в первый класс школы, – от 3000 слов до 7000 слов (у отдельных детей – до 12 000);

у ребенка 10 лет, переходящего из начальной школы в среднее ее звено, – от 7000 до 12 и до 15 тысяч слов;

у учащегося VIII класса в конце учебного года – от 15 до 25 тысяч слов;

в конце X и позже – XI класса – от 25 до 70 тысяч слов.

Для сравнения: языковая память личности нашего современника, имеющего высшее гуманитарное образование, содержит следующий объем слов (кол. в тыс., вероятность не ниже 67%):

1. Общеупотребительная лексика родного (русского) языка – 120.
2. Фразеология – 1,2.
3. Профессиональная лексика, терминология – 12.
4. Общекультурная лексика, не включаемая в толковые словари (имена, фамилии, топонимы, искусство, термины из разных наук и пр.) – до 20.
5. Диалектная, просторечная, жаргонная лексика – 3,3.
6. Интернациональная лексика (древнегреческие слова, слова и корни, то же – из латыни и пр.) – 1.
7. Лексика иностранных языков:
 - немецкого – 6,
 - английского – 4,
 - других языков (польского, украинского, тюркских, литовского, болгарского и др.) – 3.
8. Знаковые единицы других кодов (невербальных) – математические, принятые в химии, других науках, азбука Морзе, шахматные и др. – до 2.

Речевое развитие прослеживается и с учетом возрастной группы людей. Так, процесс становления грамматического строя речи представлен М. Р. Львовым в такой последовательности.

Первый этап характеризуют два процесса: появление в речи школьников всех основных грамматических единиц и их не эпизодическое, а регулярное использование. Этап берет начало в дошкольном периоде и завершается примерно к 12 годам.

Второй охватывает VI-VIII классы (12-13 лет). Это время выравнивания в употреблении сопоставимых грамматических форм, время их разнообразия. На этом этапе меньше, чем на первом, быстрых процессов, происходит как бы закрепление, стабилизация приобретенного.

Третий этап – это VIII-X классы, школьники 15-17, 18 лет, на этом этапе ведущей становится унификация. Казалось бы, происходят процессы, которые не могут рассматриваться как продукт обучения.

Общая характеристика речевого развития может дополняться приведением фактов употребления единиц языка. Вот, например, по М. Р. Львову, внутренняя структура основных коммуникативных единиц в процентном отношении такова (см. табл. 2).

Таблица 2

Члены предложения	3 класс	7 класс	11 класс
Подлежащее	27	22	17
Сказуемое	30	23	19
Определение	9	16	18
Приложение	0,6	1,3	1,2
Дополнение	18	23	32
Обстоятельства всех видов	14,4	14,7	12,8

За счет увеличения объема предложений значительно сокращается число главных членов предложения; второстепенные члены численно растут, особенно дополнение – почти в 2 раза с 3 по 10 класс. Растет объектность речи.

Выраженность членов предложений частями речи приобретает такой вид.

Соотношение знаменательных и служебных слов на протяжении школьного курса остается постоянным; служебных в 3 классе – 17%, в 7-м – 18%, в 11-м – 19%.

Соотношение частей речи (в %) (см. табл. 3).

Таблица 3

Части речи	3 класс	7 класс	11 класс
Имена существительные	36	30	32
Прилагательные	6	8	9
Глаголы	22	18	16
Местоимения	8	13	16
Наречия	6	6	6

Здесь движущие причины лежат в области синтаксиса: уменьшение числа глаголов вызвано ростом размера предложений, наполнением их второстепенными членами; рост доли местоимений объясняется не-

сколькими причинами: усилением местоименных замен, ростом числа сложноподчиненных предложений с союзными словами типа *что, который* и указательными словами *то, тот*; глаголов к старшим классам должно было бы стать еще меньше, но нельзя забывать о росте употребления глагольных форм – причастия и деепричастий.

Доля имен существительных мало изменяется, но происходят заметные процессы внутри этой части речи. Употребление существительных с суффиксами *-ение, -ание, -ость* возрастает за школьные годы почти 6 раз. Существенно изменяется употребление форм имен существительных. Особенно возрастает количество форм родительного падежа.

Письменная речь первоклассников еще не обладает достаточной самостоятельностью: по приблизительным подсчетам, доля сложных предложений в ней достигает не более 15%, в 4 классе их уже 20%, в 7-8 классах до 32%, в 10-11 классах – 40% и более. В 7 классе более трети объема текста оформляется в виде сложных предложений, в 11 классе – более 60%.

Наиболее сильные тенденции в этой области обнаруживаются в соотношении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений: в 3 классе их примерно поровну, в 11 классе они соотносятся как 7:23.

Среди сложносочиненных предложений отчетливо растет число конструкций с противительными отношениями с союзом *но*: от 20% в 3 классе до 52% в 11 классе. Частотны также союзы, передающие сочинительные и разделительные значения.

Частое употребление сложноподчиненных предложений связано с возрастающей ролью письменно-книжных стилей в речевой деятельности старшеклассников.

Использование видов придаточных частей сложноподчиненного предложения развивается со значительными отклонениями от равномерного процесса: существенные сдвиги наблюдаются в при-

менении, употреблении придаточных определительных, временных, условных, причинных и цели.

Итак, исследовательские данные позволяют установить

- факторы влияния на речь,
- классификации речевых недочетов и ошибок,
- системы преподавания,
- тенденции, закономерности развития грамматического строя речи учащихся,
- закономерности усвоения речи,
- периодизации речевого развития.

Глава 2. О критериях речевого развития учащихся в науке

Характеристика состояния речевого развития учащихся является процессом сложным. Ведь речь бывает представлена не только языком. Здесь отражаются также интеллект, эмоции, направленность, ценностные ориентации человека, его наблюдательность, впечатлительность и т. д. Тем самым измеряемый процесс обладает различными сторонами, поэтому особенно важно определить то главное, на основании которого можно судить более или менее объективно об уровне его развития.

Критерии, используемые наукой, появились в связи с изучением речи дошкольников, младших школьников и письменной речи подростков. Назовем следующие из них.

Микротемы в высказывании (их количество и развернутость)

Выделение микротем («мыслей», минимальных смысловых единиц) представляет собой попытку анализа степени раскрытия темы, то есть оценки содержательной стороны высказывания. Трудность применения этого критерия – в выделении самих микротем, предметов высказывания.

Объем высказывания

Он устанавливается через подсчет: букв, слогов, слов, словарных единиц, предложений. Третий способ подсчета получил большее

распространение как самый простой и легкий. На основании объема высказывания исследователи делают выводы об изменениях в слове детской речи, о содержательности ученических высказываний, о полноте раскрытия темы.

Метод подсчета словарных единиц сложнее, чем метод подсчета слов. Подсчет словарных единиц невозможно так «механизировать», как подсчет слов.

Вместе с тем одного количественного подсчета слов (или словарных единиц) недостаточно. Важно исследовать употребление слов в контексте, то есть необходим качественный анализ лексики устных и письменных высказываний учащихся.

Среднее число слов в предложении

Этот показатель является одним из критериев, по которому можно судить об оперативной памяти школьника, об умении говорящего удерживать, упреждать слова в процессе составления речи. Однако хорошо известно, что есть писатели, которые пишут короткими простыми предложениями. Это особенность их стиля. Следовательно, при использовании рассматриваемым критерием необходим качественный анализ, который показал бы, насколько удастся автору раскрыть предмет высказывания с помощью использованных им коротких (небольших по объему) или более сложных по наполняемости предложений.

Наличие (распространенность, частота употребления) определенных языковых средств в высказываниях

Наличие, увеличение или уменьшение определенных языковых средств в речи детей разного возраста показательны для установления тенденций развития речи. Так, например, исследованиями доказано, что в связи с развитием познавательной деятельности школьники чаще используют в письменной речи различного рода сложные структуры.

Не менее показательно изучение определенных языковых средств одного ряда, например: подсчет всех синтаксических конструкций, употребленных говорящими или пишущими в высказываниях на определенную тему (или на разных этапах обучения).

Разнообразие употребленных авторами синтаксических конструкций может выступать как самостоятельный критерий при определении уровня развития речи. Однотипность использованных конструкций говорит о недостаточном умении строить текст, и, наоборот, использование разнообразных синтаксических конструкций придает речи логическую связность, убедительность и эмоциональную выразительность.

Однако для того, чтобы этот критерий действительно характеризовал речь, необходим анализ употребленных учащимися предложений с точки зрения внутренней (смысловой) связи между предложениями. Наблюдения об употреблении в речи тех или иных языковых средств следует проводить в связи с анализом содержания высказывания. Только в этом случае анализируемые языковые средства могут действительно характеризовать уровень речи.

Количество смысловых, лексических, орфоэпических, речевых, стилистических и других ошибок

В исследовательских целях этот критерий используется для того, чтобы определить затруднения учащихся и на этой основе установить уровень развития их речи.

Заметим, что при определении некоторых недочетов возможен субъективный подход. Это, прежде всего, относится к так называемым смысловым и стилистическим ошибкам. То, что один исследователь отнесет, например, к стилистической ошибке, другой посчитает оригинальным или вполне допустимым в данном случае способом выражения мысли.

Кроме того, наличие речевых и стилистических недочетов само по себе далеко не всегда характеризует уровень развития речи. Это особенно очевидно по отношению к устным высказываниям. В самом деле, нас может не удовлетворить речь правильная с точки зрения норм литературного языка и, наоборот, удовлетворить высказывание, в котором, например, отдельные слова произнесены неправильно (с точки зрения норм орфоэпии).

Значит, рассматриваемый критерий, больше чем какой-либо другой, не может быть единственным при определении уровня развития связной речи.

Достоверному получению исследовательских данных содействуют нижеследующие факторы.

Сбор устных и письменных высказываний одного и того же школьника

Биографический способ дает возможность всесторонне изучить склонности, особенности характера ребенка, речевую среду, которая его окружает, и т. д. Все это позволяет глубоко интерпретировать факты развития речи. Однако для того, чтобы сделать вывод об особенностях и тенденциях развития речи учащихся определенного возраста, такие наблюдения недостаточны. Они должны дополняться «массовыми» данными. Чтобы получить их, надо собирать устные и письменные высказывания учащихся разных возрастных групп. Затем нужно тщательно изучить авторов высказываний и в соответствии с полученными данными выбрать материал для сопоставления.

Задание одной и той же темы сочинения или одного и того же исходного текста для изложения

Выбор того или иного источника для получения материала

Он определяется задачей исследования, но нельзя сравнивать уровень развития речи детей разного возраста, взяв, например, в одном случае их высказывания по картине, а в другом – их же высказывания на основе прочитанного или на основе специально проведенных наблюдений. Каждое из этих высказываний имеет свою специфику и вызывает у детей различные по своему характеру трудности.

Принятие во внимание условий, в которых создаются высказывания

Важно иметь в виду, где, в какое время создавалась работа, писалась она для себя, для близких или для коллектива, по собственной инициативе или по предложению, создавался черновой вариант или

работа писалась сразу начисто, какое время было отведено для подготовки устного высказывания и т. д.

Учет методики организации высказываний

Например, проведение первого «срезового» сочинения сопровождалось уточнением его задачи, выяснением границы темы, созданием эмоционального настроения. Тогда на уроках последующих сочинений методика их организации должна включать аналогичные моменты. За исключением тех случаев, задача которых заключается в проверке эффективности отдельных методических средств в специально созданных методических вариантах.

Глава 3. Требования к оценке письменных творческих работ учащихся

К письменным творческим работам учащихся относятся изложения и сочинения. Основным критерием оценки изложения является достаточно полное, последовательное воспроизведение текста. Главными показателями характеристики сочинения служит процесс создания текста. Помимо этого важное значение имеет речевое оформление, орфографическая, пунктуационная грамотность.

При проверке творческих работ во втором – третьем классах выводится одна общая оценка с учетом всех критериев, указанных выше. В четвертом классе, учитывая достаточный объем изложений, сочинений, лексического, синтаксического и речевого оформления мыслей, работы по развитию речи оцениваются двумя отметками: одна ставится за содержание и речевое оформление, другая – за грамотность.

Оценка за грамотность остается та же, что и за диктант. При оценке содержания и речевого оформления изложений и сочинений принимается во внимание несоответствие теме, искажение содержания исходного текста (изложения), внесение лишних фактов, частей, отсутствие связи между частями текста. Кроме того, учитываются неудачный порядок следования предложений в тексте, слов в предло-

жении, неправильное повторение одного и того же слова, употребление слова не в свойственном ему значении.

Оценка «5» ставится по содержанию и речевому оформлению: за правильное и последовательное воспроизведение авторского текста (изложение), логически последовательное раскрытие темы; отсутствие фактических ошибок; богатство словаря; правильное речевое оформление. Допускается не более 1 речевой неточности.

За грамотность: если нет орфографических и пунктуационных ошибок. Допускается 1-2 исправления.

Оценка «4» ставится по содержанию и речевому оформлению: если правильно, достаточно полно передан авторский (исходный) текст (изложение), раскрыта тема, но имеются незначительные нарушения последовательности изложения мыслей, отдельные фактические и речевые неточности. В целом допускается не более 3 речевых недочетов, а также недочетов в содержании и построении текста.

За грамотность: если допускается не более 2 орфографических и 1 пунктуационной ошибки, 1-2 исправлений.

Оценка «3» ставится по содержанию и речевому оформлению: если в работе допущены некоторые отклонения от авторского (исходного) текста (изложение), отклонения от темы; в главном она достоверна, но допущены отдельные нарушения в последовательности изложения мыслей, в построении 2-3 предложений, беден словарь, имеются речевые неточности. В целом допускается не более 5 недочетов речи в содержании и построении текста.

За грамотность: если допущены 3-5 орфографических и 1-2 пунктуационные ошибки, 1-2 исправления.

Оценка «2» ставится по содержанию и речевому оформлению: если работа не соответствует теме, имеются значительные отступления от авторского (исходного) текста (изложение), допущено много фактических неточностей, нарушена последовательность изложения мыслей. Во всех частях работы – отсутствие связи между ними,

крайне беден словарь. В целом в работе допущено более 6 речевых недочетов и ошибок в содержании и построении текста.

За грамотность: если допускаются 6 и более орфографических и 3-4 пунктуационные ошибки, более 3-5 исправлений.

Оценка «1» ставится по содержанию и речевому оформлению: если совсем не передан авторский (исходный) текст (изложение), не раскрыта тема. Допущено более 7 речевых недочетов и ошибок в содержании и построении текста.

За грамотность: если имеется более 8 орфографических и 5 пунктуационных ошибок, 7 исправлений.

При оценке письменных творческих работ также принимается во внимание аккуратность, четкость письма.

Глава 4. Методы оценки речевого развития учащихся на уроках русского языка

§ 1. Учет речевых ошибок в сочинениях учащихся

По словам В. И. Капинос, ошибка есть «нарушение правильной речи».

Ошибки она подразделяет на речевые и грамматические.

В классификации речевых ошибок изложены ошибки, ставшие следствием употребления слов в несвойственном значении, просторечных и диалектных слов, смешения паронимов и др. Сюда же относятся ошибки, связанные со смешением видовременных форм глагола. Например: *Черной весенней ночью я сидел у костра. В воду прыгают крысы, бегали чибисы. Кто-то плывет по воде.* Упоминает автор неудачное употребление местоимений в контексте, приводящее к неясности или двусмысленности речи. Например: *Земляника напоминает ревизору, что он у него обедал.*

Помимо речевых ошибок, В. И. Капинос предлагает различать речевые недочеты. Она считает, что речевой недочет представляет собой «нарушение требований коммуникативной целесообразности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей ре-

чи...» Такие нарушения имеют место в случаях неточного употребления слов, проявляются в бедности, невыразительности речи.

К речевым недочетам первой группы относятся: неразличение оттенков значения синонимов (Я пошел домой с унылой головой); нарушение лексической сочетаемости (Школьники выполнили клятву); употребление лишнего слова, ничего не добавляющего к ранее высказанному (Наступил август месяц); нарушение порядка слов в предложении.

Речевые недочеты второй группы проявляются в повторении одного и того же слова, в употреблении рядом однокоренных слов, в однотипности и слабом распространении синтаксических конструкций, в отсутствии логических, лексико-грамматических связей.

Речевые недочеты третьей группы характеризуются употреблением слов иной функциональной стилистической окраски, неуместным употреблением эмоционально окрашенных слов.

Точность, выразительность речи зависит от выбора слов с учетом речевой ситуации (задач, адресата, условий общения), а ее бедность – от построения высказывания.

В классификации грамматических ошибок встречается описание ошибок в формообразовании существительных (облаки), прилагательных (красивше), местоимений (ихний), глагола (ездает), в структуре словосочетаний (хочу научиться трудным видам спорта), в структуре предложения. К последней группе принадлежат ошибки в нарушении границ предложения, в нарушении связи подлежащего и сказуемого, в построении предложений с однородными членами, с причастными и деепричастными оборотами, ошибки в построении сложных предложений, ошибки в оформлении прямой, косвенной речи.

В более поздней работе «Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся 4-10 классов по русскому языку» морфологические, синтаксические ошибки, входящие в классификацию речевых ошибок, В. И. Капинос отнесены к ошибкам грамматической классификации. В этой работе речевые ошибки как отдельная группа не рассматрива-

ются, так как упоминаются только орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки, недочеты в содержании, речевые недочеты.

В главе «Совершенствование речевой деятельности младших школьников» пособия «Русский язык в начальных классах» М. С. Соловейчик рассматривает отдельно лексические, грамматические ошибки и речевые недочеты, не указывая – речевые ошибки.

Напротив. С. Н. Цейтлин морфологические, синтаксические ошибки описывает в классификации речевых ошибок, не обособляя грамматические ошибки, речевые недочеты.

Следовательно, проблемными являются вопросы о выделении обособленной группы ошибок под названием «Речевые ошибки», о классификации лексических ошибок, речевых недочетов. Их решение представляется возможным, если за ошибку принимать нарушения орфографического, пунктуационного правил, литературной нормы, за недочет – отклонения от критериев «хорошая речь», «выразительная речь», «речь уместная». Исходя из того, что язык используется в речи, не целесообразно разграничивать речевые и неречевые ошибки. В письменной речи должны рассматриваться лексические, грамматические ошибки и речевые недочеты.

§ 2. Языковые задания

Этот метод оказывается задействованным в процессе проверки сформированности изученных понятий. Он направлен на выяснение их усвоения, пробелов в знаниях учащихся. Его отличительная особенность в том, что он не предлагает правильные или неправильные ответы для школьников. Ответы должны дать сами учащиеся.

Языковые задания сопровождают выполнение упражнений учащимися по мере прохождения программных тем. В таком случае их функция заключается в закреплении знаний. Кроме того, они помогают в диагностике приобретения сведений о звуках и буквах, составе слова, частях речи, предложении.

Форма выполнения этих заданий может быть устной и письменной.

Во время выполнения устных заданий учащиеся поясняют отнесенность анализируемого языкового факта к отдельным признакам понятия. Например, определяют, какой звук: гласный или согласный. Или находят род (число, падеж) имени существительного.

При выполнении письменных заданий учащиеся строят наглядные модели, делают пометы, схематически изображают принадлежность слов к языковому понятию. Например, они показывают произнесение слова, обозначают категории глагола, разбирают предложение по членам предложения.

Вот некоторые языковые задания:

1. Подчеркните в словах буквы, обозначающие гласный безударный звук. Выпишите буквы, обозначающие звонкие мягкие согласные звуки.

Поздним вечером, в зелени березы, защищать друга, на ветке черемухи.

2. Разберите слова *классный, русский, подруга, дружные* по составу. К любому из данных слов подберите слово с таким же составом.

3. В предложении найдите имена существительные. Обозначьте их склонение и падеж.

На черемухе, сирени, тополе появились первые листочки.

4. Запишите на первой строке окончания прилагательных мужского и среднего рода в творительном и предложном падежах, на второй – имена прилагательные вместе с именами существительными, стоящими в этих падежах.

5. Составьте и запишите вопросительное и повествовательное предложения, употребив в них местоимения.

6. Запишите глаголы *собираешь, поиграем, дружите, спешат*. В скобках после каждого глагола укажите их время, лицо, спряжение.

7. Составьте два предложения о весне, используя в них глаголы в будущем времени.

8. Составьте предложения с однородными членами.

9. Запишите предложение. Выпишите пары слов и поставьте к ним вопросы.

Солнце яблоки румянит в темной зелени садов. (Е. Трутнева)

10. Разберите предложение по членам предложения и частям речи.

По крыше лесной сторожки сбегают потоки дождя.

При оценке устных ответов во внимание принимаются следующие критерии: 1) полнота и правильность ответа; 2) степень осознанности усвоения излагаемых знаний; 3) последовательность изложения и культура речи.

Полный ответ ученика должен представлять собой связное высказывание на заданную учителем тему и свидетельствовать об осознанном усвоении им изученного материала. Осознанное усвоение материала проявляется в умениях

- подтверждать ответ примерами,
- опознавать грамматические категории,
- самостоятельно применять знания в процессе практических упражнений.

Уже в начальной школе устные ответы младших школьников должны быть доказательными, самостоятельными и правильными.

При оценке письменных ответов рекомендуется руководствоваться следующим:

Оценка «5» ставится, если все задания выполнены безошибочно, ученик обнаруживает осознанное усвоение понятий и умение применять знание.

Оценка «4» ставится, если ученик обнаруживает осознанное усвоение определений, умеет применить свои знания в ходе разбора слов и предложений, правильно выполнил не менее $\frac{3}{4}$ заданий.

Оценка «3» ставится, если ученик обнаруживает усвоение определений части изученного материала, в работе правильно выполнил не менее половины заданий.

Оценка «2» ставится, если ученик обнаруживает плохое знание учебного материала, не справляется с большинством грамматических заданий.

Оценка «1» ставится, если ученик не смог выполнить правильно ни одного задания.

§ 3. Тесты

Учитель современной начальной школы призван обеспечить своим питомцам не только усвоение содержания образования, но и формировать у них способы познавательной деятельности, умение работать с разными видами учебного материала. Введение единого государственного экзамена ставит педагога перед необходимостью подготовки младших школьников к новым формам выявления обученности. Поскольку начальная школа рассматривается как пропедевтическое звено в системе среднего общего образования, то следует именно в этот период жизни учащихся поэтапно вводить, наряду с традиционными формами контроля, и такие, как тестирование. Это будет первым шагом к сдаче экзаменов в форме ЕГЭ.

Слово «тест» английского происхождения. На языке оригинала означает «испытание», «проверка».

Тесты представляют собой стандартизированные задания с вариантами ответов, среди которых даются верные и неверные. Нередко в задании закладывается их форма. Например, требуется вычеркнуть лишнее слово, продолжить запись, отметить правильный ответ знаком «+», неправильный – знаком «-» и т. п.

Выполнение тестовых заданий обладает следующими преимуществами.

Во-первых, соотнося результаты разных видов контроля, учитель получает более объективное представление об усвоении учащимися проверяемых знаний и умений по окончании изучения того или иного раздела или темы.

Во-вторых, если традиционная контрольная работа оценивает конечный результат, то тестирование может служить средством для выявления причин, не позволяющих ученику получить желаемый результат, достичь намеченную цель. Например, если ученик допускает ошибку в правописании безударных гласных в корне слова, причин может быть несколько. Он не знает способы проверки орфограммы, что такое корень слова, однокоренные слова, форма слова. Он не видит, не узнаёт корень в слове. Отсюда не понимает, какой способ проверки применить. Он не умеет подобрать однокоренные слова или нужную форму слов. Эти элементы содержат тестовые задания. Следовательно, учитель определит конкретную болевую точку, наметит коррекционную работу.

В-третьих, тесты могут служить в качестве эффективного инструментария для проверки терминологических знаний, процедуры их применения. Вот подобный тест.

Какой из терминов не относится к разделу «Лексика»?

- а) Словарь.
- б) Грамматическое значение.
- в) Лексический запас.
- г) Словарный запас.
- д) Лексическое значение.

В-четвертых, тесты позволяют учителю осуществить дифференцированный подход к организации контроля и учета усвоения знаний и умений. Так, выполняя одно и то же задание «В каком слове звуков больше, чем букв?» разные группы детей анализируют разные по сложности звуковой структуры группы слов:

- а) Нью-Йорк, Ява, нельзя;
- б) соль, яма, шкаф.

В-пятых, у учителя всегда есть возможность проверить степень выраженности у младших школьников умений самоорганизации учебной деятельности, так как выполнение тестовых заданий в подавляющем своем большинстве требует от детей умения

- определять цель учебного задания,
- планировать свои действия для достижения этой цели,
- выполнять эти действия,
- контролировать и оценивать ход и результат своей деятельности.

В-шестых, при выполнении заданий тестового характера развивается логическое мышление, а также такое важное качество, как умение с честью выходить из ситуации выбора. Оба этих качества являются определяющими не только в учении, но и в жизни.

В-седьмых, при систематическом использовании тестового контроля учитель получает богатейший материал, который позволяет ему вести наблюдение за динамикой развития учащихся.

Вместе с тем тесты имеют и недостатки. Иногда учащиеся случайно дают правильные ответы. Кроме того, нет возможности проследить за порядком их рассуждений.

Различают несколько видов тестов.

В тестах *на выборку* ответы даются в виде повествовательных предложений, из которых ученик должен выбрать верный. При этом могут быть запрограммированы для выбора один или несколько ответов. Это самый распространенный вид тестов.

Близкими к тестам на выборку являются тесты по методу *исключения понятия*, когда ответ на вопрос дается не предложением, а отдельными словами. Исключив (чаще всего путем зачеркивания) неправильные ответы, ученик автоматически выделяет верные и невольно акцентирует на них внимание.

Применяются также тесты по принципу *неоконченных слов, предложений*. Ученику предлагается закончить запись.

Часто тесты требуют ответов *да, нет, не знаю*. Последняя формулировка ответа может быть в разных вариантах: *сомневаюсь, воздерживаюсь от ответа* и т. п.

Могут быть тесты, приводящие к *созданию схем, графиков*. Это объединение стрелками («дорожками») элементов, связанных между собой знаний. Работа с такими тестами помогает ребенку устанавли-

вать связь между понятиями. Нередко этот вид тестов называется «тест-перекрест», так как при рисовании стрелок они почти всегда пересекаются.

Тесты чаще всего предлагаются на специальных карточках отдельным (индивидуальное повторение) или всем учащимся (фронтальное повторение) класса. Они применимы и в групповой деятельности. В этом случае работа группы организуется так, чтобы учащиеся могли обсуждать выбираемый ответ. Это способствует формированию коммуникативных качеств, умения отстаивать свою точку зрения, внимательно выслушивать собеседника. Групповая работа с тестами, как правило, применяется при закреплении знаний и не преследует цели контроля достижений учащихся.

Для того чтобы тесты были надежным инструментом в выявлении достижений обучающихся, следует помнить, что разработка тестов, к примеру, критериальных, состоит из четырех этапов:

I этап – определение набора специфических знаний, умений, подлежащих проверке;

II этап – подбор заданий, позволяющих определить наличие приобретаемых знаний, умений;

III этап – тестирование;

IV этап – обработка полученных результатов в соответствии с принятыми критериями их оценки.

Приведем примеры некоторых тестов по теме: «Имя существительное».

Тест 1

1. Существительное – часть речи, которая отвечает на вопросы кто? что? и обозначает предмет.

а) Да.

б) Нет.

2. Имена существительные изменяются по числам.

а) Да.

б) Нет.

3. Имена существительные изменяются по родам.

а) Да.

б) Нет.

Тест 2

Слова, выраженные существительными, в предложении являются

а) подлежащим,

б) сказуемым.

Тест 3

Исключи лишнее слово.

а) Зима, стена, весло, девочка.

б) Снег, льдина, ветер, холод.

в) Небо, гнездо, пальто, ручей.

Тест 4

Слово *зелёный* так относится к имени прилагательному, как слово *кот* к

а) глаголу,

б) предлогу,

в) существительному.

Тест 5

1. Выбери верное утверждение.

а) Имена собственные пишутся с большой буквы.

б) Имена собственные пишутся с маленькой буквы.

Тест 6

Дополни предложение существительным в нужном роде.

а) Интересная..... стоит на полке.

б) Ночное звёздное привлекает моё внимание.

в) Как прекрасно кататься на лыжах в морозный !

Вопросы и задания

1. Определите термин «речевое развитие».

2. Какие аспекты речевого развития учащихся подвергнуты изучению в лингвометодической науке?

3. Назовите критерии речевого развития, используемые наукой.
4. Охарактеризуйте требования к оценке письменных творческих работ учащихся.
5. Какая ошибка будет речевой? Раскройте группы речевых ошибок.
6. Какие задания можно отнести к языковым?
7. В чем заключается отличие языковых заданий от заданий, используемых в тестах?
8. Расскажите о диагностике речевого развития учащихся при помощи тестирования.

Список литературы

1. Добромыслов, В. А. К вопросу о языке рабочего подростка / В. А. Добромыслов. – М. : Учпедгиз, 1932.
2. Жинкин, Н. И. Развитие речи учащихся 3-7 классов / Н. И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 78.
3. Закожурникова, М. Л. Синтаксис письменной речи учащихся начальных классов / М. Л. Закожурникова // Речевое развитие младших школьников / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1970.
4. Капинос, В. И. Культура речи / В. И. Капинос // Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980.
5. Кустарева, В. А. Построение детских сочинений / В. А. Кустарева // Речевое развитие младших школьников / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1970.
6. Ладыженская, Т. А. Анализ устной речи учащихся 5-7 классов / Т. А. Ладыженская. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1963.
7. Ладыженская, Т. А. Особенности языка ученических изложений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1966.

8. Ладыженская, Т. А. Определение уровня развития связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская // Исследования по развитию связной речи учащихся / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1974.

9. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1975.

10. Львов, М. Р. Тенденции развития речи учащихся. / М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1978, 1979. – Вып. 1.

11. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

12. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся 1-4 классов по русскому языку // Начальная школа. – 1987. – № 8. – С. 70-77.

13. Русский язык в начальных классах : теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1993.

14. Рыбников, Н. А. Язык ребенка / Н. А. Рыбников. – М. ; Л. : Госиздат, 1926.

15. Тихеева, Е. И. Родная речь и пути к ее развитию / Е. И. Тихеева. – М. ; Пб., 1923.

16. Федоренко, Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973.

17. Феофанов, М. П. Усвоение учащимися письменной речи / М. П. Феофанов. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962.

18. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С. Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 1982.

19. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М. : ИНТОР, 1998.

Учебное издание

Сергей Васильевич Юртаев

Языковое образование и речевое развитие младших школьников

Учебное пособие

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Старший корректор
Е. А. Феонова

Ведущий инженер
Г. А. Чумак

Подписано в печать 01.06.2012 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 11,9.
Тираж 100 экз. Заказ 130/930.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А